

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES PROCESSUS DE RÉGULATION DU FINANCEMENT PRIVÉ DE L'ÉCOLE
PUBLIQUE QUÉBÉCOISE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SOCIOLOGIE

PAR
SARAH CLENNETT-SIROIS

OCTOBRE 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Merci à mon directeur, Pierre Doray, pour son soutien académique, ses réflexions et ses judicieux conseils. Merci d'avoir cru en mon projet.

Merci à mes parents et ma famille pour leur écoute, leur compréhension et leurs encouragements. Merci à ma tante Denise.

Merci également à mes amis qui ont su m'écouter et m'épauler tout au long de mon parcours à la maîtrise, spécialement pendant mes moments de découragement.

Merci aux personnes qui ont accepté de participer à cette recherche. Je travaille moi-même dans le milieu scolaire, je sais que leur temps est précieux et que de participer à une recherche demande de mettre de côté ses obligations le temps de remplir les exigences de la chercheuse. Au cours des entrevues, j'ai découvert en eux des personnes engagées dans leur milieu. Merci.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES.....	iii
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES ACRONYMES	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	6
CONSTRUCTION DE L'OBJET D'ÉTUDE ET HYPOTHÈSES.....	6
1.1 L'univers théorique : les processus de régulation en éducation	6
1.1.1 Quelques éléments historiques	7
1.1.2 Les formes actuelles de régulation dans le système éducatif.....	9
1.1.3 Logiques d'action	12
1.1.4 Interdépendance des acteurs de la base.....	13
1.2 Quelques éléments contextuels.....	14
1.3 Question générale	19
1.4 Hypothèses	19
CHAPITRE II.....	21
MÉTHODOLOGIE.....	21
2.1 Choix de la méthodologie.....	22
2.2 Univers d'analyse et matériau de recherche	22
2.3 Les sources d'information	23
2.4 L'échantillonnage.....	24
2.5 L'entretien	24

2.5.1 Les entretiens avec la direction de l'établissement et autres membres (actuels et anciens) du personnel de l'école.....	25
2.5.2 L'entretien avec l'ancien commissaire	26
2.6 Les dimensions éthiques à considérer	26
2.7 La réorientation de la méthodologie	28
2.7.1 La commission scolaire : une institution fermée	28
2.7.2 Motifs de refus	30
2.7.3 Une domination symbolique	30
CHAPITRE III	34
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	34
3.1 L'encadrement institutionnel : de nouvelles règles du jeu	34
3.1.1 Pouvoir central	35
3.1.2 Pouvoir intermédiaire	36
3.1.3 Pouvoir local	38
3.2 Les budgets	39
3.2.1 Les budgets à la disposition des commissions scolaires.....	39
3.2.2 Le budget de fonctionnement d'une école.....	40
3.2.3 L'allocation des autres revenus	41
3.2.4 Une responsabilisation des écoles face à leurs dépenses.....	41
CHAPITRE IV	43
LE CAS DE L'ÉCOLE LANDRY	43
4.1 Présentation de l'école Landry.....	43
4.1.1 Les programmes offerts.....	43
4.1.2 La clientèle	46
4.1.4 Activités offertes par l'école Landry.....	49
4.2 Le budget de l'école Landry	50
4.2.1 Évolution et utilité du budget complémentaire.....	51
4.2.2 Impacts des coupures en éducation : le cas de Landry	52
4.2.3 Le financement spécifique	55

4.3 D'autres fondations	67
CHAPITRE V	70
ANALYSE	70
5.1 Les éléments du contexte actuel qui incitent à recourir au financement privé	72
5.1.1 Le jeu de la concurrence	72
5.1.2 Les causes de la concurrence et les facteurs ayant une incidence sur celle-ci	73
5.1.3 Les stratégies développées	75
5.1.4 Les coûts du jeu de la concurrence	77
5.2 Deux catégories de financement privé	78
5.2.1 Le financement privé collectif	78
5.2.2 Le financement privé commercial	79
5.2.3 Le financement privé collectif et commercial à l'école Landry	79
5.3 Logiques d'action propres aux types de programmes	80
5.4 La régulation du financement privé	82
5.5 Le financement privé : un facteur de distanciation entre les écoles et les milieux défavorisés	85
5.6 Le financement privé, une pratique peu développée	87
CONCLUSION	89
ANNEXE I	94
CANEVAS D'ENTRETIEN	94
AUPRÈS DE LA DIRECTION DE L'ÉCOLE LANDRY	94
ANNEXE II	97
CANEVAS D'ENTRETIEN	97
AUPRÈS DE LA DIRECTION ADJOINTE DE L'ÉCOLE LANDRY	97
ANNEXE III	101
CANEVAS D'ENTRETIEN	101
AUPRÈS D'UNE ANCIENNE DIRECTION DE L'ÉCOLE LANDRY	101
BIBLIOGRAPHIE	104

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
4.1	Total des revenus et des dépenses de la Fondation Landry de 2000 à 2006	63
4.2	Détails des revenus de la Fondation Landry de 2000 à 2006	64
4.3	Détails des dépenses de la Fondation Landry de 2000 à 2006	65

LISTE DES ACRONYMES

ARC	Agence du revenu du Canada
CA	Conseil d'administration
CE	Conseil d'établissement
CEQ	Centrale de l'enseignement du Québec
CGTSIM	Comité de la gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal
CSDM	Commission scolaire de Montréal
FCPQ	Fédération des comités de parents de la province de Québec
FCSQ	Fédération des commissions scolaires du Québec
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement
IMSE	Indice de milieu socio-économique
LIP	<i>Loi sur l'instruction publique</i>
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PEI	Programme d'éducation internationale
UdM	Université de Montréal

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur les processus de régulation qui encadrent le financement privé de l'école publique québécoise, c'est-à-dire la partie du financement complémentaire qui regroupe les sommes d'argent recueillies par les campagnes de financement et celles reçues sous forme de dons ou commandites. Par une étude de cas, nous cherchons à comprendre comment les règles en place et divers éléments contextuels, tels les coupures en éducation et le climat de concurrence entre les écoles, agissent sur le développement de ce type de financement.

Les coupures dans le système d'éducation constitueraient, selon notre première hypothèse, un incitatif au recours au financement privé. Nous avançons, en deuxième hypothèse, que la concurrence entre les établissements scolaires inciterait les acteurs à développer des stratégies pour s'attirer une clientèle. Ces stratégies occasionneraient des frais supplémentaires qui ne peuvent être couverts par le budget accordé par l'État. Ainsi, pour assumer ces nouveaux besoins financiers, les acteurs du monde scolaire auraient recours à divers moyens, notamment les campagnes de financement et la recherche de subventions.

Nos résultats démontrent que les acteurs scolaires ont recours au financement privé non pas pour pallier aux coupures budgétaires, mais pour répondre aux nouveaux besoins financiers des écoles. En effet, les établissements scolaires qui jouent le jeu de la concurrence, développent des stratégies (publicité, offres de programmes spécialisés et d'activités parascolaires) pour maintenir sa clientèle voire attirer de nouveaux élèves. Ces stratégies engendrent des coûts, que nous identifions comme de nouveaux besoins financiers des écoles. Ces derniers sont en grande partie assumés par le financement privé pour lequel une structure organisée s'est développée au fil des ans. Toutefois, ce financement demeure partiel puisque les règles en place et la structure du système d'éducation freinent son développement.

Mots-clés : campagne de financement, financement scolaire, commandites, financement privé, école publique.

INTRODUCTION

Dans les années 1990, une série d'événements liés au financement du système scolaire québécois a provoqué de multiples réactions chez les acteurs de ce milieu. Un de ces événements, souvent cité en exemple par les médias quand la question du rapprochement entre les industries privées et les écoles est soulevée, est l'entente conclue entre la commission scolaire des Découvreurs à Québec et la compagnie Coca-Cola. En 1999, la multinationale a versé 350 000 \$ à la commission scolaire afin d'être la seule à pouvoir installer des machines distributrices dans ses écoles. À l'égard de cette entente d'exclusivité, la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) a laissé entendre au journal *La Presse* (12 janvier 2004) qu'elle n'était pas contre ce type d'entente en expliquant qu'une telle décision ne relève pas de la FCSQ, mais des commissions scolaires et des écoles. La position de la Fédération des comités de parents de la province de Québec (FCPQ) a adopté une position plus mitigée. Dans le même article, la présidente de la FCPQ se demande : « Jusqu'où va-t-on pour un sou de plus? » (*La Presse*, 12 janvier 2004) Pour sa part, la Commission scolaire de Montréal (CSDM) adopte une position plus tranchée : elle ferme la porte aux compagnies qui veulent le monopole de vente de leurs produits dans ses écoles en échange de dons. Cette entente entre la commission scolaire des Découvreurs et Coca-Cola a incité diverses prises de positions par les acteurs du monde scolaire.

Cet événement n'est pas un cas isolé. En 1991, deux commissions scolaires du Québec ont accepté de diffuser dans leurs écoles une trentaine d'émissions entrecoupées de publicités Coca-Cola et Clearasil. En échange, les écoles participantes ont reçu de l'équipement audiovisuel d'une valeur de 50 000 \$ (*La Presse*, 13 octobre 1991). En 1999, l'Université de Montréal (UdM) conclut une entente avec Pepsi; il s'agit « d'un contrat d'une durée de dix ans. La compagnie devient ainsi le fournisseur exclusif de sa gamme de produits (boissons gazeuses, eau, jus, etc.) sur le campus. En retour, l'UdM empochera une redevance de 10 millions de dollars, dont une partie ira aux étudiants. » (*La Presse*, 6 août 1999) La même année, une autre entente a été conclue entre le cégep Édouard-Montpetit et Coca-Cola.

Ces événements ont eu lieu au moment même où nous faisons notre entrée à l'université. Notre cheminement personnel nous a rendue témoin de l'apparition de diverses formes de financement auxquelles recourent les établissements scolaires. Nous avons donc connu les collectes de fonds « classiques » telles la vente de chocolat. Ensuite nous avons vu se conclure des partenariats entre des entreprises privées et des établissements scolaires. Nous avons également constaté l'apparition de panneaux publicitaires dans les toilettes des campus collégiaux et universitaires. Au niveau professionnel, nous œuvrons dans le milieu de l'enseignement, où nous avons été témoin d'événements similaires, par exemple, une école où nous avons travaillé a récolté plus de 130 000 \$ en collectes de fonds et en dons pour le réaménagement de la cour d'école.

Ces événements qui ont parsemé notre parcours scolaire et professionnel sont à l'origine de la réflexion qui a conduit à ce mémoire de maîtrise. Les divergences dans les positions des acteurs sont notamment reflétées dans les décisions prises par les commissions scolaires et les établissements, soit d'accepter ou non des partenariats avec l'industrie privée. Ce projet de recherche s'inscrit donc dans la foulée des préoccupations relatives au financement de l'éducation. Afin de le situer, nous proposons un bref retour sur les fondements de l'encadrement institutionnel du financement du système scolaire public du Québec.

Le Rapport Parent, pilier intellectuel et normatif du système éducatif québécois, a mis en place un système scolaire dont le financement est assuré par l'État. Ce rapport, qui s'articule autour d'une volonté de démocratisation de l'enseignement, a voulu développer un réseau scolaire accessible à tous, et ce, à tous les niveaux (Rapport Parent, 1963 : 76). Pour atteindre les objectifs découlant du principe de démocratisation de l'enseignement et pour développer une vision unifiée de l'éducation, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement¹ a précisé qu'il revient à l'État d'assumer les responsabilités en matière d'éducation, notamment en ce qui a trait à la question du financement (Rapport Parent, 1963 : 72).²

¹ Aussi connue sous le nom de la Commission Parent, elle a été créée en 1961 par le gouvernement du Québec et avait pour mandat de réformer le système d'éducation.

² Afin de répondre aux divers objectifs fixés par le Rapport Parent, le gouvernement du Québec s'est doté d'un ministère de l'Éducation.

Malgré ce financement public, les écoles ont recours à des campagnes de financement pour assurer ou soutenir certaines activités scolaires. Ainsi, divers moyens pour recueillir des fonds ont vu le jour dans les écoles, comme par d'exemple : la vente de chocolat ou autres objets par les élèves, les lave-ô-ton, les orthographe-ô-ton, les dons offerts par des particuliers ou par des commerces. Récemment, certaines écoles primaires et secondaires ont accepté des commandites provenant de diverses entreprises privées. À la différence d'un don, une entreprise qui verse une somme d'argent à une école se verra autorisée, en retour, d'afficher de la publicité dans l'établissement ou les établissements concernés (CSDM, 1998).

Au Québec, le système d'éducation a subi des transformations majeures à la fin des années 1990. Les modifications à la *Loi sur l'instruction publique (LIP)* n'ont pas que réformé le curriculum scolaire, elles ont également restructuré l'institution scolaire en opérant une décentralisation des pouvoirs vers les établissements d'éducation, soit les écoles. Aussi, d'autres événements tels que la baisse démographique, les coupures dans le système d'éducation, la compétitivité croissante entre les écoles affectent le monde scolaire. Certains auteurs tels que Berthelot (2002), Brouillette (2003), Boutin et Julien (2000), Larsen et Vincent-Lancrin (2003) parlent même d'une commercialisation de l'éducation qui place le système scolaire dans une logique marchande, où la préoccupation d'assurer à l'ensemble de la population scolaire une éducation de qualité, fait place à une compétition ce qui n'est pas sans incidences sur l'offre de services. Considérant les changements conférés par la *LIP*, les divers facteurs qui affectent le monde scolaire québécois et le contexte politique actuel qui remet en question la façon de financer les services publics, nous cherchons à mieux comprendre la situation en abordant la question de l'encadrement du financement de l'école publique.

Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, nous abordons la question du financement en nous penchant sur le financement complémentaire de l'école publique, c'est-à-dire celui qui ne provient pas des coffres de l'État. Ce financement complémentaire regroupe les frais d'inscription demandés aux parents, les sommes d'argent recueillies par les collectes de fonds, les dons ou les autres subventions. L'intérêt de cette recherche porte essentiellement

sur ces sommes recueillies par les collectes de fonds, dons ou subventions, que nous regroupons sous le terme de *financement privé*. L'objectif de notre recherche est d'évaluer s'il y a ou non transformation des logiques sociales qui orientent les formes de régulation du système éducatif et spécialement celles qui encadrent le financement de l'école publique. Ces formes de régulation seront définies dans les pages qui suivent. De façon plus concrète, nous nous intéressons à la gestion des diverses formes de financement dont bénéficie l'école publique.

L'approche adoptée se situe dans un premier temps à un niveau macrosociologique et, dans un deuxième temps, à un niveau microsociologique. Ainsi, une étude des documents officiels portant sur la question du financement du ministère de l'Éducation et de la commission scolaire où s'est déroulée l'enquête a d'abord été réalisée. Par la suite, une étude de cas a été faite afin de nous permettre de comprendre de façon concrète comment se traduisent les processus de régulation du financement privé dans un établissement scolaire. Une école secondaire publique a accepté de participer à cette recherche. Des entrevues auprès des membres de l'administration actuelle et ancienne, ainsi qu'auprès d'un ancien commissaire ont été effectuées afin de compléter les renseignements obtenus lors d'une recherche effectuée dans les archives administratives de l'établissement.

Ce travail de recherche vise à développer une meilleure compréhension des processus de régulation qui balisent les modes de financement de l'école publique québécoise. Aussi, comme il s'agit d'un sujet peu traité, nous espérons que ce mémoire pourra éveiller un intérêt sur la question du financement de l'école publique. Bien qu'il s'agisse d'une étude de cas et que les retombées possibles soient limitées, nous croyons que ce mémoire pourrait être un point de départ à une recherche d'une plus grande envergure sur les processus de régulation du système d'éducation québécois, particulièrement sur la question du financement du système scolaire public. Sur le plan théorique, l'étude de cas proposée pourrait être une application de la théorie sur la régulation de Christian Maroy (2004).

La thématique principale à laquelle se rattache notre objet d'étude est la régulation des politiques éducatives. Notre cadre théorique lui sera en grande partie consacré. Par la suite,

nous présenterons une recension des écrits qui dresse un portrait actuel du monde de l'éducation au Québec. Ce portrait regroupe des éléments d'ordre politique, économique et démographique. Il nous permettra également de mettre en place les éléments nécessaires pour formuler notre question de recherche, ainsi que celles qui en découlent. Nous proposerons ensuite, à la lumière de notre recension des écrits, nos hypothèses, puis les étapes de l'opérationnalisation qui avaient été initialement prévues par le projet de recherche. Nous verrons que divers obstacles nous ont contrainte à modifier la méthodologie. Ces modifications seront présentées et les difficultés rencontrées, analysées.

Les chapitres III et IV sont consacrés à la présentation des résultats. La première partie du troisième chapitre présente les règles du jeu se rapportant à l'encadrement institutionnel du financement privé des écoles publiques. Nous décrivons en deuxième partie comment sont distribués les budgets aux commissions scolaires dans un premier temps, puis aux établissements sous la responsabilité de ces dernières. Le quatrième chapitre est réservé à l'étude de cas; après avoir fait un portrait de l'école Landry, nous exposons les aspects se rapportant au financement, puis nous expliquons comment se traduit le climat de concurrence dans l'établissement participant.

Enfin, le cinquième chapitre fait une appréciation de la portée des changements tels la baisse démographique, les coupures budgétaires et la décentralisation des pouvoirs sur les processus de régulation du financement de l'école publique.

CHAPITRE I

CONSTRUCTION DE L'OBJET D'ÉTUDE ET HYPOTHÈSES

1.1 L'univers théorique : les processus de régulation en éducation

Le financement de l'école publique est régi par des règles établies par les sphères décisionnelles du secteur de l'éducation et ces règles sont influencées par divers facteurs contextuels. Nous aurons recours au concept de régulation afin de mieux comprendre le processus décisionnel qui balise les actions, relatives au financement de l'école publique, des acteurs individuels ou collectifs du secteur de l'éducation.

L'objet d'étude se rattache à un univers théorique portant sur l'évolution du processus de régulation en éducation, les formes de régulation (politique et économique), les différents paliers auxquels elles se rapportent (central, intermédiaire, local) et les facteurs qui agissent sur ce processus de régulation.

Ce processus est complexe et regroupe plusieurs éléments. Nous en présenterons dans un premier temps une définition générale, pour ensuite en explorer les divers aspects. Nous verrons également que la régulation n'est pas simplement soumise à des règles officielles puisque plusieurs facteurs agissent sur les décisions et orientent les choix en matière de financement. De façon générale, la régulation est définie comme la « manière dont se créent, se transforment ou se suppriment les règles [...] » (Reynaud, 1989 : 30). Doray et Maroy (2003) soutiennent que la régulation du système éducatif résulte aujourd'hui de *compromis* :

il s'agit en fait du « processus de production des jeux et surtout des règles qui sont actifs dans la résolution des problèmes de coordination que rencontrent des acteurs individuels et collectifs dans une action sociale particulière ; elle peut être alors interprétée comme le croisement de plusieurs modalités ou formes de coordination. » (Doray et Maroy, 2003 : 10) En effet, comme nous l'exposerons de façon plus détaillée, les acteurs du système éducatif se multiplient et peuvent avoir des valeurs et des intérêts divergents (Doray et Maroy, 2003 : 12). Ainsi, la régulation est un processus complexe et parfois subtil, qui comprend des enjeux pour lesquels les acteurs doivent faire des compromis entre les diverses orientations proposées et ce, en regard des contraintes existantes. Un regard historique sur ce processus au Québec nous permet de mieux le comprendre.

1.1.1 Quelques éléments historiques

Un des changements opérés par la modernisation du Québec au cours des années 1960, a été de transférer la gestion des systèmes éducatifs du clergé au pouvoir étatique, ce qui a entre autres favorisé le développement du secteur des écoles publiques, sans toutefois faire disparaître le secteur des écoles privées. Cependant, le financement de ces dernières a de plus en plus été assuré par l'État, ce qui permet de soumettre celles-ci à l'application du curriculum national (Barroso *et al.*, 2002 : 5). L'étatisation de l'éducation se voulait, entre autres, un moyen d'uniformiser la régulation du système éducatif afin d'assurer un curriculum commun à tous les élèves. Ces transformations apportées au système éducatif ont été largement proposées par le Rapport Parent.

a) Le Rapport Parent

«[...] le souci de donner à chacun la meilleure éducation possible est sans conteste la préoccupation centrale de notre rapport [...]» (Rapport Parent dans Corbo, 2002 : 81)

La Commission royale d'enquête sur l'enseignement publie en 1964 un rapport sur l'éducation, mieux connu sous le nom de Rapport Parent. Ce rapport souligne quatre nouvelles réalités qui obligent l'enseignement à s'adapter (Rapport Parent, 1964) : la première concerne la poussée démographique et l'intensification du mouvement migratoire que connaît le Québec au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, qui a pour conséquence d'augmenter les effectifs scolaires. La deuxième a trait à la révolution scientifique et technologique qui transforme la nature des emplois, nécessitant dorénavant un plus haut niveau de formation dans la majorité des secteurs. Troisièmement, il y a la transformation des conditions de vie, notamment l'urbanisation du Québec, et enfin, l'évolution des idées qui se fait à une vitesse accélérée. Ces facteurs renforcent le caractère urgent d'une réforme de l'éducation.

En regard de ces nouvelles réalités, un choix fondamental, politique et philosophique, s'impose : démocratiser l'éducation. Ce choix repose sur une reconnaissance du droit à l'éducation qui s'érige sur une base aux multiples facettes : un droit qui réponde aux exigences dues à l'égalité des droits pour tous ; à la participation démocratique ; à la liberté ; à la dignité humaine et au progrès économique (Corbo, 2002 : 81). En somme, parmi les principaux objectifs, on retrouve une volonté de démocratiser l'enseignement, notamment en relevant le niveau d'éducation dans les régions et autres milieux défavorisés, et d'adopter une vision unifiée de l'éducation.

b) Le rôle de l'État

La Commission Parent soutient que, pour atteindre ces objectifs, il revient à l'État d'assumer les responsabilités liées à l'éducation. Ainsi, l'État adopterait une vision uniforme de

l'éducation et fournirait le financement nécessaire à la réalisation des objectifs fixés. En s'inspirant d'autres provinces et de pays comme la France, la Commission presse le gouvernement provincial de créer un ministère de l'Éducation³, qui aura pour mandat de mettre en œuvre les recommandations du Rapport.

En ce qui a trait à l'enseignement privé, le principe d'une vision unifiée en éducation implique que l'État ait autorité sur ce secteur. Cette autorité est également justifiée dans le rapport par le fait qu'« il n'est pas de l'éducation comme une quelconque entreprise commerciale : on ne peut s'y engager pour son propre bénéfice personnel » (Rapport Parent dans Corbo, 2002 : 353). C'est entre autres pour cette raison que l'État assurera, en partie, le financement des écoles privées.

En somme, le Rapport Parent a révolutionné le système d'éducation québécois afin de l'adapter aux nouveaux besoins socio-économiques de la société et de favoriser sa modernisation. Il était donc impératif d'instaurer des conditions favorables à la démocratisation de l'éducation, dont la régulation relève désormais du pouvoir centralisé : l'État.

1.1.2 Les formes actuelles de régulation dans le système éducatif

Les travaux de Maroy (2001-2004) et ceux de Demailly (1998) soulignent la présence d'une nouvelle tendance dans les processus de régulation qui s'inscrit dans un mouvement de décentralisation des pouvoirs. C'est sur ce point que porte notre recherche : vérifier si cette nouvelle tendance, observée dans divers pays européens, s'applique aux modes de régulation qui encadrent le financement de l'école publique au Québec, au moyen d'une étude de cas. Dans un premier temps, nous présenterons les formes politique et économique du processus de régulation, ainsi que les facteurs pouvant l'influencer.

³ Ce qui a été fait par l'adoption du projet de loi 60.

a) La régulation d'ordre politique

Les systèmes d'éducation dits « modernes » sont, comme nous l'avons mentionné plus haut, officiellement régis par l'État et ce, même si ce dernier « reconnaît la présence d'unités autonomes extérieures à lui » (Barroso *et al.*, 2002 : 14). Ainsi, il existe divers paliers auxquels se rapportent les instances en éducation et qui interfèrent dans le processus de régulation : l'autorité centrale, les instances intermédiaires et les organisations locales.

Pour les auteurs du Rapport Parent, il revient au pouvoir central de légiférer en matière d'éducation. Au Québec, cette forme de régulation est opérée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Le rôle de l'État consiste ici à dicter les grandes orientations en matière d'éducation, tout en laissant une part de l'organisation et de la gestion à des paliers intermédiaires. À cet égard, Barroso et ses collègues (2002) observent une restructuration de ce pouvoir central, une autonomie croissante des instances intermédiaires et locales, qui se voient aujourd'hui dotées, à degrés divers, d'un pouvoir significatif pour baliser le système d'éducation.

Maroy (2001-2004) et Demailly (1998) ont davantage élaboré le concept de régulation intermédiaire. Pour ces auteurs, ce concept se rapporte aux actions et aux acteurs « d'un certain nombre d'instances publiques de pilotage et/ou de réseau d'acteurs (privés et/ou publics, décideurs, professionnels, usagers) qui ont un mandat ou une compétence les autorisant à réguler les acteurs locaux de l'enseignement (direction ou enseignant). » (Demailly et Maroy, 2004 : 2) Ainsi, ce niveau intermédiaire se situe entre les autorités centrales et les établissements. Au Québec, dans l'enseignement obligatoire, il s'agit des commissions scolaires.

Cette régulation intermédiaire peut porter sur trois types d'objet : l'offre scolaire pour un espace défini (nombre d'écoles, programmes spécialisés offerts, etc.) ; la gestion des établissements (orientation pédagogique, équipement et bâtiment, personnel, etc.), et l'orientation et la qualité du travail enseignant (Demailly et Maroy, 2004 : 7).

La régulation locale opère au niveau des établissements scolaires qui sont des organisations relativement autonomes (Delvaux et Van Zanten, 2004 : 1). Au Québec, cette autonomie s'est considérablement accentuée avec la création en 1998 des conseils d'établissement qui confèrent un plus grand pouvoir décisionnel aux écoles, notamment en ce qui concerne la répartition des budgets, les choix de collectes de fonds, l'acceptation de sommes d'argent provenant de sources autres que gouvernementales et les orientations de l'école établies par le projet éducatif.

b) La régulation de marché

Cette forme de régulation a trait au jeu de l'offre et de la demande d'éducation dans un espace donné, introduisant un élément de concurrence; l'offre étant ici le nombre d'établissements et leur capacité d'accueil pour un espace défini. L'offre peut également se rapporter aux programmes d'études spécialisées (écoles à vocation artistique, sportive, programme d'éducation internationale pour ne nommer que quelques exemples) qui, ayant un nombre de places limité, ne peuvent pas toujours satisfaire à la demande. La demande réfère ici aux effectifs pour un territoire donné, c'est-à-dire au nombre d'élèves résidant dans le territoire qu'une école doit desservir en priorité. En regard du concept d'interdépendance, Delvaux et Van Zanten soulignent le fait qu'une baisse des effectifs encourage un climat de concurrence entre les établissements, qui peuvent (ou doivent) alors chercher à attirer des élèves, notamment en créant une offre d'éducation diversifiée à l'intérieur de leur établissement (Delvaux et Van Zanten, 2004 : 89).

Un autre facteur, outre celui de l'offre de programmes spécialisés, qui peut influencer la demande dont fait l'objet un établissement est son degré d'attractivité, pouvant, entre autres, être calculé à partir des résultats obtenus par ses élèves. À cet effet, Delvaux et Van Zanten notent que « le fait de se trouver en haut ou en bas de l'échelle en matière de résultats et d'attractivité exerce une influence importante sur les logiques d'action des établissements. » (Delvaux et Van Zanten, 2004 : 94)

1.1.3 Logiques d'action

Les formes de régulation agissent sur les logiques d'action développées dans les écoles. Ces logiques d'action, qui s'observent à travers les pratiques et les décisions mises en œuvre dans un établissement (Ball *et al.*, 2004 : 21), subissent également l'influence de différents facteurs internes et externes. En d'autres mots, les logiques d'action se définissent en fonction des contraintes externes et de la dynamique interne de l'établissement concerné (Maroy, 2004 : 88).

Il existe deux principaux facteurs externes : le degré de compétition entre les établissements, et les politiques de régulation (Ball *et al.*, 2004 : 22). Ces deux facteurs sont interreliés. En effet, le marché est en partie construit par les règles en vigueur, par exemple le principe de la carte scolaire. De plus, ces règles sont affectées par les stratégies des acteurs qui agissent dans un contexte de compétition. Pour illustrer ce principe, prenons l'exemple de la création de programmes spéciaux dans une école. L'admission des élèves dans ces programmes n'est pas assujettie au principe de la carte scolaire.

Par ailleurs, il existe deux principales variables internes qui agissent sur les logiques d'action : une qui relève du politique, voire du micropolitique, et l'autre qui est culturelle. En ce qui a trait à la dynamique culturelle interne, elle varie selon le type d'école. Ball et ses collègues (2004) cernent deux types d'école : « expressive »⁴ et instrumentale »⁵. Le premier

⁴ « The expressive schools are markedly socially heterogeneous and this heterogeneity is celebrated. Variety and mix among the pupils is considered important but there is a concomitant emphasis upon a common curriculum and a minimising of differentiation by routes or into groups, except insofar as curriculum choices are offered on the basis of cultural and class 'relevance', as a form of positive opportunity, but certainly not on the basis of ability. There is a related emphasis on tolerance and the value of social mixing. » (Ball, Maroy *et al.*, 2004:6-7)

⁵ « The instrumental schools give greater emphasis to striving for homogeneity - to the recruitment of particular sorts or categories of pupils, those who are able and willing to subscribe to academic values. They are more likely to be selective or exclusive or excluding, stressing exclusivity as an 'attractor' to potential parents. The primary values of these schools lay a heavy stress on academic excellence and typically they will often offer special programs and esoteric subjects aimed at 'able' pupils and based on traditional academic values and preparation for higher education. There is a much greater use of forms of curricular and ability differentiation in terms of structures, routes or forms of specialisation. Sporting excellence is also stressed and these schools are able to offer special facilities for sport. The relations with pupils are primarily articulated in terms of their performances and indeed much of the

type se caractérise par son hétérogénéité, où la mixité de ses élèves est une fierté. Par ailleurs, l'école entretient des relations ouvertes avec son environnement, elle accepte les élèves qui sont rejetés ailleurs, etc. Le deuxième type d'école se caractérise au contraire par son homogénéité, les établissements classés dans cette catégorie vont sélectionner leurs élèves selon certains critères, normalement en mettant l'accent sur l'excellence académique (Ball *et al.*, 2004 : 6-7). Ainsi, les objectifs visés par une école (l'excellence académique versus l'intégration des élèves en difficulté), définiront en partie les logiques d'action développées par ses acteurs.

1.1.4 Interdépendance des acteurs de la base

Delvaux et Van Zanten avancent l'hypothèse d'« une autonomie croissante, mais variable selon les pays et les contextes locaux, des acteurs de la base (les familles, les professionnels de l'éducation travaillant dans les établissements scolaires et les autorités éducatives locales). » (Delvaux et Van Zanten, 2004 : 1) Cette autonomie est cependant relative, puisque ces « acteurs de la base » entretiennent, à des degrés divers, des relations d'interdépendance. Ces auteurs soutiennent qu'une « organisation est en relation d'interdépendance avec une autre à partir du moment où les actions de l'une affectent ou sont affectées par les actions de l'autre. » (Delvaux et Van Zanten, 2004 : 1) Cette interdépendance entre les établissements serait notamment due à la répartition des ressources entre les écoles, ces ressources étant les budgets, le personnel, l'offre et les élèves (Delvaux et Van Zanten, 2004 : 21), les auteurs ajoutent que les relations de dépendance se traduisent souvent par des rapports de concurrence, sans toutefois nier que ces rapports peuvent parfois être de complémentarité. Ces derniers ajoutent que l'interdépendance serait le fruit de deux facteurs : « l'existence des régulations de marché mettant en relation les parents et les directions des établissements, ainsi que les établissements entre eux, et l'intervention des autorités centrales et de divers types d'autorités locales. » (Delvaux et Van Zanten, 2004 : 89)

organisation of these schools is related to performance maximisation and improvement. High profile systems of monitoring 'progress' are used. And student performance is a central feature of their public reputation and their appeal to client and policy audiences. » (Ball, Maroy *et al.*, 2004:6-7)

En résumé, la régulation politique des systèmes éducatifs se définit à divers niveaux : le pouvoir central, c'est-à-dire l'État, qui exerce un contrôle sur la marge de manœuvre des établissements, notamment par l'imposition de règles à respecter (curriculum scolaire, carte scolaire, etc.) ; et deux autres niveaux, intermédiaire et local, qui interagissent dans ce processus de régulation. Ces niveaux se rapportent à des instances à qui l'État délègue ses pouvoirs, soit les commissions scolaires et les écoles. L'autonomie de ces instances étant relative, nous devons considérer l'autre forme de régulation, soit le marché de l'éducation, qui peut créer une relation d'interdépendance entre les établissements. Enfin, nous avons expliqué les facteurs qui interviennent sur le développement des logiques d'action d'un établissement, ces logiques ayant également une incidence sur la régulation.

1.2 Quelques éléments contextuels

Pour analyser les résultats obtenus, il importe de saisir les changements qui ont une influence sur l'aspect économique dans le secteur de l'éducation et qui sont survenus au cours des dernières années. Dans cette section, nous présenterons quelques données qui permettent de broser le tableau des récents changements.

1.2.1 Des coupures dans le secteur de l'éducation

Au Québec, le secteur de l'éducation a fait l'objet de coupures au cours des dernières années. Ces coupures ne constituent pas un phénomène propre au Québec, il s'agit d'une réalité présente partout au Canada, et selon un rapport produit pour l'UNESCO, il s'agit d'une réalité qui touche maints pays (Carnoy, 1999 : 41). Ce rapport identifie les types de réformes en éducation qui découlent des nouvelles réalités économiques mondiales. Une des caractéristiques soulevées dans le document est que les récentes réformes se fondent sur de nouveaux impératifs financiers qui visent à réduire les dépenses publiques en matière d'éducation (Carnoy, 1999 : 41). En effet, à compter des années 1980, des débats d'ordre politique dans différents pays occidentaux remettent en cause le rôle de l'État comme principal agent en matière d'éducation (Barroso *et al.*, 2002). Des propositions en faveur

d'une restructuration des systèmes éducatifs font leur apparition : on cherche alors à « repenser les modes de régulation des pouvoirs publics dans le système d'éducation, ou à remplacer ces pouvoirs publics par des instances privées. » (Barroso *et al.*, 2002 : 18) Les auteurs (Laval, 2003 ; Tardif, 2000 ; Bourdieu, 1998) affirment également que le but recherché derrière les coupures effectuées par les gouvernements dans les services publics est d'encourager le recours au financement privé. D'autres abondent dans le même sens : la déstabilisation des anciens modes de régulation est « provoquée dans tous les pays développés par les restrictions budgétaires » (Demailly *et al.*, 1998 : 63). Notre intention n'est pas de confirmer ces allégations, mais plutôt de les utiliser pour formuler l'une de nos hypothèses, à savoir si les coupures en éducation constituent un incitatif à recourir au financement privé.

1.2.2 Une décentralisation des pouvoirs vers les établissements scolaires

Au Québec, une nouvelle réforme en éducation, fruit des États généraux tenus en 1996, a entraîné plusieurs changements, notamment sur le plan de la répartition des pouvoirs et responsabilités. La création des conseils d'établissements est en quelque sorte l'aboutissement de cette décentralisation des pouvoirs. En effet, « la *Loi sur l'instruction publique (LIP)* [1998] confie au conseil d'établissement de chaque école des fonctions et des pouvoirs en vue de favoriser la participation du milieu aux besoins de la population scolaire. » (MEQ, 1999 : 3)

Les membres constituant le conseil d'établissement (la direction, des enseignants, membres du personnel de soutien et parents, ainsi que des membres de la communauté en provenance d'organismes communautaires ou d'entreprises), détiennent dorénavant le pouvoir de prendre des décisions en regard du milieu où se situe l'école. Entre autres, la question des contributions financières relève dorénavant des fonctions du conseil d'établissement : « la loi prévoit que le conseil d'établissement est autorisé, au nom de la commission scolaire, à demander et à recueillir des montants d'argent et toute autre forme de contribution bénévole provenant de personnes ou d'organismes désireux de soutenir les activités de l'école. »

(MEQ, 1999 : 5) Toute décision autorisant la perception d'une somme d'argent par le conseil d'établissement doit être conforme aux lois, sur lesquelles nous reviendrons plus en détail. Enfin, nous constatons que cette décentralisation des pouvoirs cadre avec les observations soulevées dans l'étude menée par Christian Maroy (2001-2004), soit celles relatives à l'autonomie croissante des établissements.

1.2.3 Baisse des effectifs scolaires

Dans la dernière décennie, la majorité des commissions scolaires du Québec ont été confrontées au phénomène de la décroissance des effectifs scolaires. Le MELS prévoit pour les années à venir, une baisse des effectifs dans le réseau scolaire public dans l'ensemble du Québec. Pour le secteur des jeunes en formation générale à temps plein, dans toutes les langues d'enseignement, l'effectif est évalué, pour l'année scolaire 2005-2006, à 945 451 élèves. Le MELS prévoit que, pour l'année scolaire 2019-2020, cet effectif sera de 833 971 élèves, soit une baisse de 11, 79 % (Gouvernement du Québec, 2005). À la Commission scolaire de Montréal (CSDM), cette prévision, toujours pour le secteur jeune, est aussi prévue à la baisse. Pour l'année scolaire 2005-2006, l'effectif est évalué à 72 581 élèves, le MELS prévoit une diminution de 10, 32 % pour 2019-2020 (Gouvernement du Québec, 2005). En ce qui a trait au secteur secondaire à la CSDM, l'effectif pour l'année scolaire 2005-2006 est évalué à 25 521 élèves, le MELS estime qu'en 2019-2020 il sera de 21 522 élèves, soit une diminution de 15, 67 % (Gouvernement du Québec, 2005).

Cette baisse des effectifs affecte le milieu scolaire de diverses façons. À la CSDM, l'évaluation du coût pour maintenir les « petites » écoles ouvertes (c'est-à-dire des écoles de moins de 225 élèves) démontre que les écoles de petit volume ne génèrent pas assez de subventions de la part du gouvernement, ce qui a pour effet de priver les grosses écoles de la totalité des subventions auxquelles elles auraient droit (*La Presse*, 12 novembre 2004). En d'autres mots, le nombre d'élèves dans les petites écoles ne génère pas suffisamment de fonds à cause du mode de financement *per capita*, ce qui oblige à détourner une partie des argents destinés aux plus grandes écoles. Ce faisant, la CSDM considère la possibilité de

fermer ou d'annexer certaines écoles de quartier. En effet, le maintien des services offerts par ces écoles ainsi que leur entretien occasionnent des coûts qui pourraient être réduits avec la fermeture ou l'annexion de certaines d'entre elles. Ainsi, dans son plan triennal (2005-2008), la CSDM envisageait la fermeture ou l'annexion de 29 « petites » écoles de quartier (secteur primaire et préscolaire) et de deux écoles secondaires (*Le Devoir*, 22 septembre 2004).

À la suite des pressions effectuées par des parents, la CSDM a indiqué qu'elle maintiendrait le *statu quo* pour l'année scolaire 2005-2006 (*La Presse*, 12 novembre 2004). Cependant, la menace de fermeture pèse toujours sur les petites écoles de quartier visées par le plan triennal, ce qui provoque diverses réactions, dont la possibilité de demander des subventions spéciales, notamment auprès du gouvernement. À cet effet, la présidente de la CSDM, Diane De Courcy, a indiqué au quotidien *La Presse* son intention de demander un « financement transitoire » au ministère de l'Éducation (MEQ) pour aider à garder les petites écoles ouvertes (*La Presse*, 12 novembre 2004).

En réaction à ces menaces de fermeture ou d'annexion, les écoles ciblées par le plan triennal développent des stratégies visant à promouvoir leur école (par exemple en organisant davantage de journées « portes ouvertes », et en fixant une de ces journées peu de temps avant les inscriptions). Ces faits illustrent clairement la dynamique créée par la relation d'interdépendance entretenue entre les établissements. Rappelons ici qu'un des facteurs qui a créé l'interdépendance est l'existence de quasi-marché, où les établissements d'un espace donné se trouvent en situation de concurrence (Delvaux et Van Zanten, 2004 : 1). Delvaux et Van Zanten soutiennent également que la compétition croît lorsqu'il y a une baisse des effectifs, donc une baisse de la demande (Delvaux et Van Zanten, 2004 : 2). En outre, d'autres facteurs ont une incidence sur le degré de concurrence, notamment le financement *per capita* peut contribuer au climat de concurrence. Par ailleurs, la mobilité des élèves a également un impact sur la compétition entre les établissements, cette mobilité étant contrôlée par différentes règles, notamment la carte scolaire (Delvaux et Van Zanten, 2004 : 2).

Par ailleurs, la popularité croissante du réseau des écoles privées affecte également les effectifs du secteur public : depuis 1999, le nombre d'élèves inscrits au privé a augmenté de 14 %, alors que le secteur public voit ses effectifs diminuer (*Le Devoir*, 7 décembre 2004). Le nombre d'élèves fréquentant l'école privée au secondaire est évalué à 20 % pour l'ensemble du Québec. À Montréal, la proportion est estimée au tiers des élèves du secondaire (*Le Devoir*, 20 octobre 2007). Pour tenter de contrer cette perte de clientèle au profit du secteur privé, des écoles publiques ont créé des programmes particuliers avec des activités non prévues dans le curriculum de base. De plus, la CSDM a lancé une campagne publicitaire pour faire la promotion de l'école publique. Ces mesures illustrent bien cette logique de compétitivité autour de laquelle le monde de l'éducation s'articule.

Ainsi, dans le contexte actuel, les conseils d'établissement, qui détiennent maintenant un pouvoir décisionnel important en ce qui a trait aux projets développés par leur école, subissent une pression pour développer des stratégies visant à attirer de nouveaux élèves ou du moins maintenir leur clientèle.

1.2.4 Une compétitivité croissante entre les établissements scolaires

Dans le même ordre d'idées, il existe d'autres indices qui laissent transparaître la logique de concurrence autour de laquelle s'articule le système de l'éducation au Québec. Un de ces indices est la hiérarchisation qui se formalise entre les établissements scolaires. Un exemple qui illustre bien ce processus de hiérarchisation entre les écoles (dans ce cas précis, l'exemple est tiré du secteur secondaire) est les palmarès d'écoles qui paraissent annuellement, notamment dans le magazine *L'actualité*, ce qui, selon Jocelyn Berthelot, encourage les parents à se comporter en consommateurs (*Le Devoir*, 26 octobre 2002). Notons que ces palmarès accordent habituellement la meilleure cote aux établissements privés, ce qui peut influencer favorablement la demande pour ces établissements. Cette hiérarchisation se tisse en fonction du degré d'attractivité des établissements qui se calcule en regard des résultats des élèves. En reprenant le concept d'interdépendance (Delvaux et Van Zanten, 2004), cette

situation illustre clairement comment le degré croissant d'attractivité pour le secteur privé affecte les effectifs de l'école publique.

1.3 Question générale

À la suite de notre recension des écrits et de notre présentation des éléments de la conjoncture récente, nous constatons que le contexte dans lequel évolue le secteur de l'éducation a subi diverses transformations : baisse des effectifs, coupures budgétaires et décentralisation des pouvoirs. Ainsi, les facteurs qui agissent sur les processus de régulation ayant changé, nous pouvons nous demander si de nouvelles dispositions ou de nouveaux dispositifs qui encadrent l'usage du financement privé dans les écoles publiques ont été introduits.

Afin de dégager une réponse à cette question générale, nous sommes amenée à chercher des réponses aux sous-questions suivantes : la baisse des effectifs favorise-t-elle le climat de concurrence et encourage-t-elle les acteurs de l'éducation à développer des stratégies pour augmenter le degré d'attractivité de leur établissement, dans le but d'attirer de nouveaux élèves ? Si de telles stratégies sont développées, entraînent-elles des coûts additionnels ? Est-ce que le processus de hiérarchisation se fait sentir davantage dans les écoles ? Et finalement, les coupures budgétaires ont-elles conduit au développement du financement privé pour pallier au manque à gagner ?

1.4 Hypothèses

La description du contexte dans lequel se déroulent les changements relatifs au financement de l'école, nous permet de formuler une hypothèse pour répondre à notre question initiale, soit : serions-nous témoins d'une transformation des modes de régulation qui balisent le financement de l'école publique ?

En regard des éléments décrivant le contexte actuel en éducation et des concepts présentés dans notre cadre théorique, nous constatons que le climat de concurrence qui croît dans le

secteur de l'éducation, exerce une pression sur les établissements scolaires. Dans ce mémoire, nous chercherons à vérifier si cette pression est ressentie dans les établissements. Nous tenterons également de voir si cette situation amène les établissements à changer leurs pratiques relatives au financement de leur école.

Selon notre hypothèse, cette transformation des pratiques, si elle a lieu, serait le produit d'un ensemble de facteurs qui interviennent dans le processus de régulation. Dans un premier temps, la baisse des effectifs scolaires favoriserait le climat de concurrence qui s'est installé entre les établissements scolaires, lesquels cherchent à maintenir le nombre d'élèves inscrits dans leur institution afin d'éviter l'annexion ou la fermeture de leur école. Ce climat de concurrence serait également accentué par la hiérarchie qui se formalise entre les écoles, hiérarchisation qui est entre autres illustrée par le palmarès annuel des écoles secondaires, conçu en regard des résultats scolaires des élèves.

Le legs des pouvoirs vers les établissements scolaires donne une plus grande marge de manœuvre aux acteurs des milieux qui, dans un contexte de concurrence où l'on cherche à attirer des élèves, développent des stratégies pour augmenter le degré d'attractivité de leur établissement. Dans cette optique, la compétition entre les écoles créerait de nouveaux besoins financiers, motivant les acteurs à aller chercher d'autres sources de financement pour soutenir des programmes à vocation particulière ou d'autres projets pour augmenter le degré d'attractivité de leur établissement. En outre, ces mêmes acteurs doivent composer avec les coupures budgétaires qui affectent le milieu de l'éducation, tout en cherchant à maintenir une qualité de service et un certain niveau d'attractivité. Ainsi, comme il y a eu des transformations au niveau de la structure des pouvoirs, combinés à des changements d'ordre économique et démographique, nous avançons l'hypothèse qu'il y a une transformation des logiques qui opèrent sur les modes de régulation, puisque ceux-ci se forment en relation avec les facteurs susmentionnés.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie de cette recherche a été soumise à des modifications tout au long de son déroulement. Nous avons opté au départ pour faire la cueillette de données dans deux établissements d'éducation secondaire. Nous voulions orienter le choix de ces écoles en fonction des caractéristiques propres à chacune d'elles. Ainsi, en regard de la catégorisation établie par Ball et ses collègues (2004), nous voulions avoir accès à un établissement qui répond aux caractéristiques d'une école « expressive », c'est-à-dire une école qui accueille une clientèle hétérogène ayant divers besoins, tant au niveau social qu'académique. Nous cherchions également à avoir accès à une école de type « instrumentale », où la clientèle se définit par son caractère homogène. Nous étions donc à la recherche d'une école qui procède à la sélection de ses élèves. Le choix de faire l'étude de deux établissements était motivé par un désir de procéder à une comparaison des données recueillies dans deux écoles qui répondent à des caractéristiques différentes. Nous cherchions à savoir si le contexte actuel, contexte de concurrence notamment provoqué par la baisse des effectifs, agit sur les pratiques des établissements scolaires. Ainsi, nous voulions choisir les écoles en regard de l'évolution de leurs effectifs, un établissement étant confronté à une baisse d'effectifs et l'autre étant dans une situation où l'évolution des effectifs est stable.

Nous avons également planifié mener une enquête auprès de la CSDM afin de retracer l'historique de la réglementation du financement de ses établissements. Pour ce faire, nous voulions étudier les documents, actuels et anciens, où sont indiquées les balises du financement des établissements scolaires. Nous voulions également mener une ou des

entrevues auprès des personnes responsables de ce dossier. Dans le cadre de cette enquête menée auprès de la CSDM, nous voulions identifier des établissements d'éducation secondaire susceptibles de nous intéresser, en regard de critères définis par Ball et ses collègues (2004).

Pour des motifs qui seront ultérieurement expliqués, nous n'avons eu accès qu'à un seul établissement pour réaliser notre enquête et n'avons pu réaliser d'entrevues auprès de personnes responsables du dossier du financement au siège social de la CSDM.

2.1 Choix de la méthodologie

Pour répondre à notre question, nous avons donc opté pour une étude de cas (d'une école secondaire). Cette méthode se prête aux objets d'étude sur lesquels le chercheur a peu de contrôle (Yin, 2003 : 1). Selon Robert Yin, l'étude de cas est un choix méthodologique qui permet d'étudier les conditions contextuelles d'un phénomène (Yin, 2003 : 13). Or, c'est précisément ce qui nous intéresse car nous voulons savoir comment les éléments du contexte interagissent sur les modes de régulation du financement de l'école publique. Cette étude de cas est d'abord de nature descriptive, elle comporte des éléments du contexte actuel, auxquels nous ajoutons des éléments historiques afin d'évaluer s'il y a ou non transformation du processus de régulation. Nous sommes consciente que ce choix méthodologique limite notre éventuelle possibilité de généralisation; il nous permet toutefois d'évaluer en quoi la théorie de la transformation des processus de régulation (Maroy *et al.*, 2001-2004) s'applique au cas étudié.

2.2 Univers d'analyse et matériau de recherche

La cueillette de données a été effectuée à deux niveaux : nous avons d'abord étudié la documentation se rapportant à la question du financement de l'école publique des diverses instances décisionnelles (le gouvernement, la commission scolaire et l'établissement scolaire)

puis nous sommes allée sur le terrain, réaliser des entrevues auprès des acteurs du milieu retenu pour l'étude de cas.

2.3 Les sources d'information

La documentation étudiée provenant du gouvernement se rapporte essentiellement aux nouvelles dispositions législatives générées par la *LIP* afin de mettre en relief les règles qui balisent le pouvoir institutionnel aux diverses instances du secteur de l'éducation, soit le pouvoir central, intermédiaire et local. En plus de la *Loi sur l'instruction publique*, nous avons étudié la réglementation entourant la publicité et les contributions financières à l'école et un document sur les prévisions des effectifs scolaires.

Ensuite, nous avons fait l'étude de documents produits par la commission scolaire. Ainsi, trois politiques touchant les thématiques abordées dans ce mémoire ont été consultées : la *Politique d'admission de la Commission scolaire de Montréal*, la *Politique relative aux contributions financières des parents ou usagers* et la *Politique concernant la propagande, la publicité et la sollicitation dans les unités administratives de la Commission scolaire de Montréal*. De plus, un document sur la répartition des budgets, réalisé conjointement par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) et la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) nous a permis de saisir comment sont gérés les portefeuilles depuis la commission scolaire jusqu'aux établissements scolaires.

Finalement, auprès de l'établissement retenu, l'école Landry, nous avons fait l'analyse des budgets afin d'obtenir des renseignements sur les sources de financement et sur les utilisations de cet argent.

Après l'étude de ces documents qui nous ont fourni des données sur les types de financement, nous avons rencontré les membres de l'administration de cet établissement, la direction et la direction adjointe, ainsi qu'un ancien directeur du département d'un des programmes spécialisés dispensés par cette école, ce dernier ayant également participé à la création de la Fondation. Des entrevues semi-dirigées auprès de ces derniers nous ont permis d'obtenir des

informations complémentaires sur le financement des divers projets mis en œuvre par cette école au cours des dernières sept années.

Enfin, nous avons réalisé une entrevue auprès d'un ancien commissaire de la commission scolaire qui nous a parlé des diverses réalités de la vie scolaire qui se rapportent au financement de l'école publique : la baisse démographique, la concurrence entre les établissements (publics et privés) et les stratégies mises de l'avant par certaines écoles pour s'attirer une clientèle.

2.4 L'échantillonnage

En ce qui a trait à la construction de notre échantillon, l'école qui a accepté de participer à notre recherche avait initialement été ciblée en fonction de certains critères. Le choix de l'école repose sur une logique non probabiliste rationalisée, puisque le choix n'est pas le fruit du hasard; il repose sur plusieurs critères.

L'école devait être un établissement d'éducation secondaire puisque nous estimons que le climat de concurrence est plus élevé entre les écoles secondaires, notamment parce qu'il y a plus d'écoles à vocation particulière; l'engouement pour les établissements privés est plus fort au secondaire qu'au primaire ; enfin, le palmarès des écoles se concentre sur les écoles secondaires, ce qui encourage aussi la concurrence entre elles. Aussi, considérant l'aspect historique que comporte notre projet, l'établissement devrait être une école publique qui existe depuis au moins une vingtaine d'années. Cette école a aussi attiré notre attention du fait qu'elle dispense, en plus de son programme régulier, divers programmes particuliers. Ainsi, une partie de sa clientèle est sélectionnée.

2.5 Les entretiens

Une des méthodes retenues de cueillette des données est l'entretien. Cette méthode permet d'approfondir des thèmes spécifiques apportés par le chercheur ou encore d'introduire des

thèmes, en lien avec l'objet à l'étude, par la personne interviewée (Quivy et Van Campenhoudt, 1995 : 195). Plus précisément, le type d'entretien retenu pour cette recherche est l'entretien semi-directif, c'est-à-dire « ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions » (Quivy et Van Campenhoudt, 1995 : 195). Des questions guides portant sur les thèmes qui nous intéressent sont préparées au préalable, et ce, afin d'aller chercher un maximum d'informations. Cependant, ces questions demeurent relativement ouvertes afin de laisser la personne interviewée parler dans ses propres termes des thèmes abordés. Cette forme d'entretien laisse également la porte ouverte à des thèmes auxquels le chercheur ne s'est jusqu'alors pas intéressé, mais qui pourraient alimenter l'analyse qui suivra la cueillette de données.

2.5.1 Les entretiens avec la direction de l'établissement et autres membres (actuels et anciens) du personnel de l'école

Le but visé par ces entretiens est de compléter les informations recueillies lors de la recherche d'archives qui aura été faite au préalable. En annexe 1, 2 et 3 se trouvent les grilles qui ont servi de guide à la chercheuse lors des entrevues. Les thèmes abordés étaient les suivants :

- l'évolution de la clientèle de l'école;
- les programmes particuliers dispensés;
- les activités parascolaires offertes;
- le climat de concurrence;
- le budget de l'école;
- les modes de financement mis de l'avant;
- l'évolution des processus décisionnels (rôle des parents, des administrateurs et des membres du personnel);
- l'histoire de la Fondation.

2.5.2 L'entretien avec l'ancien commissaire

L'entrevue avec l'ancien commissaire de la CSDM n'était pas prévue initialement. Compte tenu des problèmes rencontrés lors de la construction de notre échantillon, qui ont réduit ce dernier à un seul établissement, nous avons décidé de contacter un ancien commissaire dans le but de recueillir des informations se rapportant à la question du financement, dans d'autres écoles de la commission scolaire. Le canevas d'entrevue se trouve à l'annexe 4. Voici les thèmes abordés au cours de cet entretien :

- portraits du quartier où il fut commissaire (écoles et clientèle);
- plan triennal de la CSDM (possibilité de fermeture ou d'annexion d'écoles);
- projets spéciaux des écoles;
- climat de concurrence;
- modes de financement mis de l'avant par les écoles;
- évolution des processus décisionnels (rôle des parents, des administrateurs et des membres du personnel);
- création de fondations.

2.6 Les dimensions éthiques à considérer

Étant donné que notre méthodologie comprend des interviews auprès de personnes, nous sommes assujettie à certaines règles éthiques. Il est évident que nous sommes également soumise à toute règle éthique dictée par la CSDM, puisque c'est dans le cadre de cette institution que nous avons interrogé des acteurs. Aussi, comme cette recherche constitue un mémoire en sociologie réalisé à l'Université du Québec à Montréal, nous devons respecter les principes éthiques directeurs de cette université.

Voici les principes éthiques⁶ qui ont été respectés au cours de la réalisation de notre projet de recherche :

- **Le respect de la personne.** Reconnaître l'autonomie du ou de la participant(e), l'informer de la nature, des buts et du déroulement du projet de recherche afin qu'il ou elle puisse faire un choix éclairé quant à sa participation ou non d'y participer ;
- **La recherche du bien d'autrui et la non-malfaisance.** L'acquisition de nouvelles connaissances doit se faire avec un objectif d'améliorer les conditions de vie de la collectivité, que cette dernière puisse bénéficier de ces nouvelles connaissances. La recherche ne doit pas se faire au détriment du bien-être des participants ;
- **L'équité.** « Ce principe commande aux chercheuses, chercheurs, de ne pas exclure de leurs investigations, à moins de raisons solides, des personnes pour des motifs liés, par exemple, à leur culture, religion et ethnicité ou du fait qu'elles sont difficilement accessibles. »⁷;
- **Le consentement libre et éclairé.** La décision de participer ou non à la recherche appartient à la personne sollicitée. Pour prendre sa décision, la personne a obtenu toutes les informations voulues sur le projet ;
- **Le droit de retrait.** Le ou la participant(e) a le droit de se retirer en tout temps sans préjudice ;
- **La confidentialité.** La confidentialité des propos du ou de la participant(e) sera préservée, par exemple par l'utilisation de pseudonymes pour les personnes et de faux noms pour les établissements d'éducation secondaire.

⁶ Ces principes éthiques sont définis par l'Université du Québec à Montréal (<http://www.recherche.uqam.ca>)

⁷ <http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains-cadre-normatif-texte.htm#3>

Par ailleurs, advenant un changement sur le plan de la méthodologie, nous avons pris l'engagement de consulter le comité de la recherche de la CSDM, avant de procéder.

2.7 La réorientation de la méthodologie

Comme nous l'avons mentionné, l'enquête s'est avérée plus difficile que prévu. Les obstacles rencontrés, les refus de participer à la recherche et la réorientation de notre méthodologie nous amènent à poser une réflexion sur la démarche effectuée. Muriel Darmon (2005) a été confrontée à une expérience similaire et a démontré que tout événement relié à l'entrée sur le terrain peut être redéfini comme matériau potentiel lors de l'analyse. Dans cette logique, nous proposons une analyse des différentes phases de l'enquête menée et des obstacles survenus au cours de cette étape de la recherche. Dans un premier temps, nous examinons le cours des événements en regard de l'organisation de la commission scolaire dans laquelle la cueillette de données a été réalisée. Dans un deuxième temps, nous faisons un retour sur les tentatives d'obtenir des entrevues auprès de membres de cette organisation et les motifs qui ont conduit à des refus de participer à notre recherche.

2.7.1 La commission scolaire : une institution fermée

Tel que prévu à l'origine, la Commission scolaire de Montréal (CSDM) a été choisie comme lieu de recherche. La description même sommaire de cette institution permet de mieux saisir les obstacles rencontrés au cours de la cueillette de données non seulement en ce qui a trait à la tenue d'entrevues et à l'obtention de documents, mais également en ce qui concerne les processus d'obtention des autorisations pour avoir accès aux informations et aux personnes voulues. Nous débuterons par la description de ces processus.

La CSDM est une institution fermée « dans laquelle il n'est possible d'entrer (c'est-à-dire de pouvoir ultérieurement négocier [des] entretiens auprès des différents membres de l'institution) que suite à une autorisation explicite qui met en jeu la hiérarchie institutionnelle » (Darmon, 2005 : 98). Dans le cas de la CSDM, la négociation auprès des

personnes est contrôlée par diverses instances. En effet, afin de pouvoir solliciter les directions d'école, nous devons dans un premier temps obtenir une autorisation du bureau de la planification institutionnelle. Pour ce faire, nous devons remettre le projet de recherche et tout document que nous prévoyions utiliser pour approcher les écoles (lettre de présentation, document d'information à l'intention des participants, formulaire de consentement), ainsi que pour réaliser l'enquête (canevas d'entrevue). Une fois la demande étudiée, une autorisation formelle est donnée au chercheur et la demande est envoyée dans les réseaux⁸. Ceux-ci s'assurent du suivi de la demande dans les écoles. Ainsi, dans chacun des réseaux, une personne est chargée de transmettre la demande aux directions des écoles, qui à leur tour décident de participer ou non à la recherche. Ces intermédiaires affaiblissent le pouvoir de négociation du chercheur. En effet, le chercheur a très peu de contrôle sur les suivis du fait qu'il n'est pas la personne qui fait directement ces requêtes. Une fois la demande acheminée, le chercheur est autorisé à faire un suivi téléphonique afin de s'assurer que la demande a bien été reçue. Il est arrivé à quelques reprises que cette demande n'ait pas été transmise, ce qui compromettrait les échéanciers prévus. Nous devons alors téléphoner au réseau concerné, afin de vérifier auprès de la personne responsable du dossier de la recherche où en était la demande. Nous devons ensuite laisser s'écouler environ deux semaines avant de communiquer avec la direction de l'école, et ce, afin de lui permettre de prendre connaissance de la requête. Mentionnons ici que chaque appel téléphonique ne permet pas toujours de rejoindre la personne voulue directement, plusieurs intermédiaires devant être franchis : secrétaire, réceptionniste, boîte vocale, etc.

Ces intermédiaires sont une manifestation du type d'institution dans laquelle nous avons réalisé cette recherche, soit une structure dite « bureaucratique ». Ces démarches nous ont permis de cerner des caractéristiques d'une structure bureaucratique telle que définie par Max Weber (1964) (in Etzioni, 1971 : 100-102). La structure bureaucratique y est définie comme étant une organisation permanente où chaque fonction officielle est régie par des règles ou des normes techniques. L'organisation est divisée en sphères particulières de compétences et repose sur le principe de la hiérarchie. Enfin, chaque acte administratif, décision et règle doivent être formulés et consignés par écrit. Notre expérience nous a donc menée au constat

⁸ La CSDM est divisée en huit réseaux administratifs.

que la CSDM est une institution fermée où la structure bureaucratique peut être un obstacle dans la démarche d'un chercheur qui cherche à solliciter ses établissements.

2.7.2 Motifs de refus

Sur les quinze écoles que nous avons sollicitées, une seule a répondu favorablement à notre requête. Parmi les écoles qui ont décliné notre demande de recherche, certaines directions nous ont laissé entendre que leur école n'avait pas ou très peu recours au financement privé, une d'elles nous a même suggéré de changer l'objet de notre recherche qui lui semblait peu pertinent en regard de la réalité. D'autres directions ont expliqué leur refus en disant que l'école participait déjà à une ou des études et que le temps alloué à ces études ne leur permettait pas de participer à un autre projet de recherche. Certaines directions n'ont pas justifié leur refus. Nous n'avons pas eu de contact direct avec ces dernières, le réseau nous a fait part des refus sans pouvoir donner de justifications. Enfin, quelques écoles n'ont pas répondu à notre demande, même après avoir été relancées à plusieurs reprises.

En ce qui concerne les personnes de la commission scolaire, on nous a refusé toute entrevue, sans donner les raisons de ce choix.

2.7.3 Une domination symbolique

Rappelons ici qu'une fois l'autorisation obtenue du bureau de la planification institutionnelle, qui a pour mandat d'évaluer les demandes de recherche faites à la commission scolaire, la demande est acheminée vers les réseaux qui, à leur tour, acheminent la demande aux écoles ciblées.

Ce processus met l'enquêteur en relation avec différents membres de l'institution, relations qui reposent sur des rapports de force entre les personnes. La première personne avec qui nous avons été mise en contact est celle qui devait évaluer et donc accepter ou refuser notre recherche. Déjà, ce pouvoir de décision plaçait cette personne en position d'autorité. Ayant

pris connaissance du dossier, cette personne nous a d'abord laissé entendre que le financement privé était à peu près inexistant à la CSDM : « Il est important de noter qu'on m'informe à la CSDM que le financement des écoles est public à plus de 99 %; la part du financement privé serait donc très minime. » (courriel reçu le 2 mai 2006) Elle ajoute : « Aussi, puisqu'il revient au conseil d'établissement, comme vous le savez déjà, de décider de la forme que ce type de financement prendra, cela varie d'un établissement à l'autre. » Or, c'est justement ici que ce phénomène, bien que marginal, devient intéressant pour notre recherche, puisque d'un établissement à l'autre la forme du financement privé varie. De plus dans la littérature, nous avons constaté que certains acteurs du monde de l'éducation mettent en garde contre la marchandisation de l'éducation, alors que d'autres qualifient cette pratique de marginale. Cette opposition dans le discours conduit justement à nous intéresser à cette pratique.

Après que nous ayons fait valoir les points susmentionnés à la personne du bureau de la planification institutionnelle, celle-ci nous a proposé d'attendre la publication des nouvelles politiques de la CSDM : la politique sur les commandites et celles sur les frais chargés aux parents. Elle laissait entendre qu'il y aurait davantage matière pour faire un projet de mémoire. Cette proposition constitue une suggestion de réorientation de l'objet de recherche. Darmon (mars 2005), à la suite d'une expérience similaire, souligne le déplacement du rôle de l'enquêté qui s'improvise directeur de recherche. Ce qui retient ici notre attention, c'est la contradiction dans le discours de cette personne : d'une part, elle laisse entendre que le financement privé est minime et d'autre part, elle propose d'attendre la publication de la politique révisée sur les commandites. Est-ce que la commission scolaire ferait la révision d'une telle politique si l'objet de celle-ci ne serait pas un enjeu institutionnel ? Finalement, les discussions avec cette personne n'ont pas donné de résultats et après trois mois de négociations, elle nous a fait savoir que son emploi au bureau de la planification institutionnelle prenait fin, et qu'une autre personne, une fois engagée, reprendrait l'étude de notre dossier. C'est finalement quatre mois plus tard que nous avons obtenu l'autorisation de faire la recherche. La personne qui a repris le dossier n'a pas remis en question l'objet de la recherche et a répondu favorablement à notre requête.

Les choses ne se sont pour autant pas simplifiées. Deux écoles ont été sollicitées, l'une d'elle a rapidement donné son accord pour participer à notre recherche, alors que l'autre a refusé sans donner d'explication. Une troisième demande a été faite à l'endroit d'un autre établissement et nous avons eu l'occasion de discuter avec la direction. Cette dernière, à l'instar de la première analyste au bureau de la planification institutionnelle, nous a laissé entendre que son école ne bénéficiait pas de financement privé, outre les quelques collectes de fonds faites chaque année. La direction en concluait donc qu'il n'y avait pas matière à faire une recherche sur cette question, et nous proposait d'autres pistes d'enquête sur la question du financement. C'est ici que le parallèle avec l'expérience de Muriel Darmon devient intéressant : certains enquêtés potentiels jouent au directeur de recherche. Est-ce notre statut d'étudiant qui rend cette situation possible ? D'un côté il y a un directeur d'école, un professionnel, qui occupe une position de dirigeant d'établissement; de l'autre, une étudiante. Le rapport de force est ici inégal, en regard du statut de chacun.

Prenons un autre exemple particulièrement frappant qui nous donne certaines pistes sur le statut étudiant dans un tel contexte. À la suite d'une demande dans une autre école, nous avons eu l'occasion de discuter encore une fois avec le directeur qui, pour justifier son refus, nous a expliqué que durant l'année en cours, l'école avait participé à une importante recherche réalisée par un groupe de professionnels. Celle-ci avait demandé beaucoup de temps aux membres de l'équipe école, ainsi qu'aux élèves. La direction laissait donc entendre qu'ils avaient fait leur part pour la recherche au cours de cette année. Cette réponse laisse entendre certes que les écoles doivent répondre à plusieurs demandes de recherche, et de ce fait « choisir » celle(s) qui les intéresse(nt). Est-ce que ce choix est motivé seulement par le temps demandé par l'enquêteur ou encore par l'objet de recherche ? N'y a-t-il pas une part de décision qui se fait sur la base du statut du chercheur, l'étudiant versus un groupe de recherche reconnu ? Bien qu'il nous soit impossible de répondre à ces questions, nous ne pouvons omettre de les soulever.

Enfin, nous pouvons nous questionner sur le choix de la chercheuse d'avoir cheminer seule dans ce processus. Est-ce qu'une intervention du directeur de recherche aurait facilité les démarches auprès du bureau de la planification institutionnelle de la CSDM? Peut-être que

son statut de professeur-chercheur aurait constitué un poids dans les discussions auprès de la personne responsable de cette instance ou encore aurait incité certaines directions à participer à la recherche.

En ce qui concerne la décision de l'école qui a accepté de participer à notre recherche, il est possible que notre objet de recherche rejoigne les intérêts ou préoccupations de cet établissement. En effet, il s'agit d'une école qui obtient une aide financière complémentaire visant à soutenir ses programmes spécialisés, dont un en particulier : le programme de musique. Nous avons appris que l'école tente d'obtenir une subvention dont bénéficient déjà d'autres écoles offrant des programmes similaires. Au cours d'une entrevue, nous avons demandé une copie des états financiers de la Fondation de l'école. On nous a remis les états financiers de deux années en échange d'une garantie écrite qu'aucune donnée fournie par ces documents ne serait publiée. C'est le président de la Fondation qui a exigé cette entente.

Somme toute, nous avons réalisé une enquête dans un établissement et complété les données obtenues dans ce dernier par des informations tirées de divers documents officiels.

CHAPITRE III

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le travail de terrain a permis de découvrir qu'un ensemble de mécanismes d'encadrement du financement a été mis en place depuis une dizaine d'années.

3.1 L'encadrement institutionnel : de nouvelles règles du jeu

Bien que pour plusieurs acteurs du milieu, le thème ne revête pas d'enjeu particulier, il faut noter qu'un nombre important de cadres institutionnels ont été modifiés pour réguler la question du financement privé. Les modifications apportées en 1998 à la Loi sur l'instruction publique (LIP) ont redéfini les fonctions et les pouvoirs des diverses instances du système d'éducation. L'essentiel de ces dispositions repose sur une volonté de décentralisation inspirée par ce qui a été fait en Europe et fondée sur le Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle de l'UNESCO (1999) qui soutient que l'amélioration du système éducatif passe par l'établissement d'un nouveau modèle de gestion fondé sur un mouvement de décentralisation, c'est-à-dire de renforcement de l'autonomie des établissements. Dans la prochaine section, nous présentons en quoi ces dispositions modifient les règles du jeu de façon générale en matière d'encadrement institutionnel et de façon plus spécifique en ce qui a trait à l'encadrement du financement et à l'orientation des projets éducatifs et particuliers, ainsi qu'en ce qui concerne la *Politique d'admission de la Commission scolaire de Montréal* (2000).

3.1.1 Pouvoir central

Avec l'adoption des modifications à la *LIP*, le ministère de l'Éducation réitère ses engagements à assurer une formation de base commune, gratuite et de qualité pour tous. Il assure également la répartition des ressources partout sur le territoire de même que l'accès aux mêmes services éducatifs.

Comme il revient au gouvernement de légiférer en matière d'éducation, il doit aussi déterminer les règles de financement, notamment établir les paramètres de la taxation scolaire et décider des programmes qu'il veut subventionner (FSE/CEQ, 2000 : 1). Modifiée le 1^{er} juillet 1998, la *LIP* restreint le financement de l'école aux sources suivantes : « les sommes d'argent que lui alloue la commission scolaire ; les frais que le conseil d'établissement peut fixer au regard de certains services extrascolaires ; les revenus qui proviennent d'ententes conclues par le conseil d'établissement concernant l'utilisation des locaux de l'école ; les dons, subventions et autres contributions dont bénéficie l'école. » (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1999 : 6) En outre, toute décision ne peut aller à l'encontre de la mission de l'école. Ainsi, « la contribution ou le don ne peut donc être assorti d'une condition prévoyant que les élèves, leurs parents et, de façon générale, les personnes fréquentant l'école feront l'objet d'une sollicitation de nature commerciale et seront incitées à acheter certains produits ou services. Dans la perspective de recevoir un appui financier, il appartient au conseil d'établissement d'en discuter les conséquences. » (MEQ, 1999 : 6) De plus, la loi stipule que ces contributions ne peuvent être rattachées à « des conditions qui sont incompatibles avec la mission de l'école, notamment des conditions relatives à toute forme de sollicitation de nature commerciale. » (*LIP*, art. 94, 2^e alinéa)

En ce qui a trait à l'encadrement des finances des pouvoirs intermédiaire et local, le MELS établit annuellement, après consultation auprès des commissions scolaires, les règles budgétaires. (*LIP*, art. 472) Ces règles sont « des paramètres qui permettent de déterminer le niveau de revenus d'une commission scolaire pour une année donnée. » (FSE/CEQ, 2000 : 3)

La *Loi sur la protection du consommateur*, « à part certaines exceptions, interdit la publicité à but commercial destinée à des personnes de moins de 13 ans. » (MEQ, 1999 : 6). Ainsi, la direction d'une école secondaire, bien que la majorité des élèves aient 13 ans et plus, doit prendre en considération cette loi.

Par ailleurs, un document présenté à l'intention des commissions scolaires et des conseils d'établissement (MEQ, 1999) stipule que lorsque « le soutien financier répond à une volonté philanthropique plutôt qu'à une stratégie commerciale [...] il est alors à prévoir que la contribution sera la bienvenue et servira les fins auxquelles elle est destinée. » (MEQ, 1999 : 8) À l'inverse, lorsque des intérêts commerciaux motivent un soutien financier, la contribution ne peut être acceptée.

Cependant, une zone grise existe entre ces formes de contribution, et le document y fait allusion lorsqu'il soutient qu'« il peut évidemment avoir des propositions où il est plus délicat de trancher. » (MEQ, 1999 : 9) Dans ce cas, il revient au conseil d'établissement de juger s'il y a une conciliation possible entre le financement, les lois et la mission de l'école. Dans le cas d'« une école où sont inscrits des élèves de 13 ans et plus, dans des centres de formation professionnelle ou dans des centres d'éducation des adultes, le conseil d'établissement détermine la pertinence d'une contribution à la lumière des considérations décrites précédemment. » (MEQ, 1999 : 9-10)

3.1.2 Pouvoir intermédiaire

Les commissions scolaires ont la responsabilité de s'assurer que tous les élèves sur leur territoire reçoivent les services auxquels ils ont droit. À cet effet, l'article 275 de la *LIP* stipule que « la commission scolaire répartit entre ses écoles, ses centres de formation professionnelle et ses centres d'éducation des adultes, de façon équitable, en tenant compte des inégalités sociales et économiques et des besoins exprimés par les établissements, les subventions de fonctionnement allouées par le ministre, y compris la subvention de péréquation le cas échéant, le produit de la taxe scolaire et les revenus de placement de tout ou partie de ce produit, déduction faite du montant que la commission scolaire détermine

pour ses besoins et ceux des comités de la commission scolaire. » Les commissions scolaires ont également l'obligation de présenter un budget équilibré, en tenant compte des revenus qui leur sont alloués (FSE/CEQ, 2000 : 1).

Parmi les responsabilités des commissions scolaires concernant l'encadrement financier de ses établissements, citons l'obligation d'adopter une politique relative aux contributions financières (*LIP*, art. 212.1) ; de percevoir les contributions financières au nom des écoles ; de verser ces contributions dans un fonds spécial et d'en faire mention dans ses états financiers (*LIP*, art. 94 et 287) ; enfin d'approuver les budgets des écoles (*LIP*, art. 276).

La *LIP* précise également qu'une « commission scolaire, autre que les commissions scolaires situées en tout ou en partie sur l'île de Montréal, peut imposer une taxe scolaire. » (*LIP*, art. 303) Le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM), une instance intermédiaire créée spécifiquement pour les commissions scolaires situées en tout ou en partie sur l'île de Montréal, a pour mandat d'imposer et de percevoir la taxe scolaire sur ce territoire. Le CGTSIM a également la responsabilité de répartir équitablement les revenus de placement du produit de la taxe entre les cinq commissions scolaires de l'île de Montréal. Ces revenus servent notamment aux mesures de rattrapage en éducation dans les milieux défavorisés (<http://www.cgtsim.qc.ca>).

La politique concernant la propagande, la publicité et la sollicitation dans les unités administratives de la Commission scolaire de Montréal (2003) a pour but de « maintenir dans les écoles, les centres et les centres administratifs un climat favorable à la poursuite des objectifs d'éducation de la CSDM, sans ingérence extérieure induite [...] D'éviter que le personnel et les élèves, dans leurs milieux de travail et d'apprentissage, soient soumis à toutes sortes de propagande, de publicité, de sollicitation à des fins politiques, parapolitiques, idéologiques et commerciales. » (CSDM, 2003 : art. 1.1 et 1.2) Ainsi, toute publicité, propagande et sollicitation de la part d'organismes politiques, parapolitiques et commerciaux est interdite. (CSDM, 2003 : art. 2.1)

La publicité provenant d'organisme à caractère culturel, communautaire ou religieux peut, sous certaines conditions, être diffusée dans les écoles ou les centres administratifs. Les organismes qui ne sont pas intégrés à la structure de la commission scolaire « ... doivent obtenir, au préalable, l'autorisation du Comité de coordination du Directeur général, ou de l'un ou l'autre de ses membres, pour toute diffusion publicitaire à l'intérieur des écoles ou des centres administratifs. » (CSDM, 2003 : art. 2.2)

De plus, l'article 2.4 de cette politique stipule que l'affichage et la publicité d'activités reliées aux objectifs de la CSDM requièrent l'approbation du directeur général ou de son délégué au Siège social. Aussi, pour l'ensemble des lieux de travail de la CSDM, une approbation doit être obtenue du directeur de regroupement ou celle du directeur dans une école. « Quant à l'affichage commandité et relié aux objectifs de la CSDM (où on retrouve le nom d'une ou de plusieurs compagnies) il est permis aux mêmes conditions, pourvu que ce soit une commandite légère et discrète telle que spécifiée à l'article 2.9. » (CSDM, 2003) Ce même article concerne le financement pour les activités éducatives des écoles : « Nonobstant ce qui précède, les directions d'école pourront solliciter ou accepter des commandites légères et discrètes (excluant tout organisme, ayant des activités incompatibles avec la mission éducative de la CSDM ex.: tabac, alcool, bière) pour le financement d'activités reliées directement à la mission éducative de l'école. Toute sollicitation ou acceptation de fonds pour les élèves ou en leur nom devra être autorisée conjointement par la Direction de l'école et par le conseil d'établissement. » (CSDM, 2003)

3.1.3 Pouvoir local

La *LIP* a augmenté le pouvoir et les responsabilités des établissements scolaires. La création des conseils d'établissement est la concrétisation des changements majeurs conférés par la modernisation de cette loi. L'origine des conseils d'établissement, qui ont fait leur entrée dans les écoles en 1998, provient du désir de faire du développement de l'école une responsabilité collective tout en lui accordant une plus grande autonomie, assortie de responsabilités accrues (<http://www.fcpq.qc.ca>).

Les dispositions de la *LIP* mandatent notamment le conseil d'établissement d'adopter le budget de l'école et de le soumettre à la commission scolaire pour approbation (*LIP*, art. 66 et 95) ; d'analyser les besoins de l'école, sa situation pour définir le projet éducatif (*LIP*, art. 74) et d'établir, à la suite de la proposition de la direction, les frais réclamés aux parents (*LIP*, art. 77.1). De plus, « le conseil d'établissement peut, au nom de la commission scolaire, solliciter et recevoir toute somme d'argent par don ou subvention ou autres contributions bénévoles de toute personne ou de tout organisme public ou privé désirant soutenir financièrement les activités de l'école [...] L'administration du fonds est soumise à la surveillance du conseil d'établissement ; la commission scolaire doit, à la demande du conseil d'établissement, lui permettre l'examen des dossiers du fonds et lui fournir tout compte, tout rapport et toute information s'y rapportant. » (*LIP*, art. 94) Enfin, le conseil d'établissement doit être consulté par la commission scolaire lors de l'élaboration d'une demande de projet particulier au MELS (*LIP*, art. 240).

3.2 Les budgets

3.2.1 Les budgets à la disposition des commissions scolaires

Deux facteurs principaux définissent les revenus des commissions scolaires : le nombre d'élèves (le montant par élève doit tenir compte de la catégorie d'élèves) et le ratio d'ajustement spécifique à chaque commission scolaire, ratio d'ajustement qui tient compte des caractéristiques propres à chaque territoire. (FSE/CEQ, 2000 : 3)

Les allocations suivantes constituent les revenus des commissions scolaires : allocation de péréquation⁹ ; allocation de base pour les activités courantes (enseignement, activités éducatives, activités administratives et équipement) ; allocation pour le transport scolaire, pour les investissements et pour le service de la dette. (FSE/CEQ, 2000 : 3 et 4) Des allocations supplémentaires financent également certains programmes particuliers, tels la

⁹ Le produit de la taxe scolaire, avec un même taux de base de taxation, diffère d'un territoire à l'autre; la richesse foncière présentant des écarts substantiels.

petite enfance, l'école montréalaise, l'implantation de la réforme, pour n'en nommer que quelques-uns (FSE/CEQ, 2000 : 5). Dans les revenus des commissions scolaires, des ajustements modifient à la hausse ou à la baisse les allocations de base pour divers motifs. Par exemple, en 2001-2002, les ajustements réfèrent aux coupures qui s'inscrivent dans le cadre du redressement des finances publiques du gouvernement du Québec (MEQ, 2001 : 10).

3.2.2 Le budget de fonctionnement d'une école

Le budget de fonctionnement d'une école est réparti en cinq postes : le personnel ; l'enseignement et la formation ; le soutien à l'enseignement et la formation ; les activités administratives ; les biens, meubles et immeubles. De plus, le budget d'une école doit faire état des autres revenus qu'elle perçoit.

Le budget de fonctionnement alloué au personnel a trait aux coûts du personnel enseignant. La catégorie « enseignement et formation » regroupe des dépenses pour la suppléance occasionnelle, les volumes et les manuels, le matériel didactique et le dépassement d'élèves. Le soutien à l'enseignement réfère aux dépenses de la direction, de l'imprimerie et de la reprographie, de la bibliothèque et de l'audiovisuel, de l'informatique, de l'encadrement et de la surveillance, des services professionnels, de l'animation à la vie étudiante, de l'animation à la vie pédagogique, du soutien aux élèves et du personnel occasionnel. Le budget alloué aux activités administratives sert au conseil d'établissement, à l'informatique de gestion, aux services de messagerie et de téléphonie, aux informations et avis, ainsi qu'au perfectionnement. Enfin, la partie du budget dédié aux biens, meubles et immeubles doit servir à l'entretien, à l'électricité et au chauffage, ainsi qu'au personnel occasionnel rattaché à cette catégorie. (FSE/CEQ, 2000 : 16, 17)

3.2.3 L'allocation des autres revenus

En ce qui a trait aux autres revenus d'un budget d'école, ils réfèrent au budget complémentaire constitué des frais réclamés aux parents et des revenus provenant des collectes de fonds, dons ou subventions. Ces revenus servent essentiellement à financer ou à compléter le financement des activités parascolaires et des activités spécifiques aux programmes particuliers.

Spécifions ici que chaque école dispose pour la vie étudiante de ressources financières qui proviennent de la commission scolaire, allouées aux activités parascolaires. Cette somme ne couvre habituellement qu'une partie des frais occasionnés par ces activités. Nous verrons ultérieurement comment l'école où nous avons fait notre cueillette de données répartit ces ressources et pallie au manque de financement de ces activités.

3.2.4 Une responsabilisation des écoles face à leurs dépenses

La décentralisation des pouvoirs vers les établissements d'enseignement est accompagnée de la responsabilisation de ces derniers face à leurs dépenses et détermine principalement les pouvoirs et devoirs des conseils d'établissement, tels que conférés par la *LIP*. Avant 1998, les comités de parents agissaient à titre consultatif uniquement alors qu'aujourd'hui, ils agissent à titre décisionnel dans la gestion des budgets.

Une personne interviewée illustre cette nouvelle tendance à l'aide d'un exemple de l'achat de matériel.

Avant, on envoyait nos demandes à la commission scolaire, ils achetaient et on ne recevait pas de comptes, peut-être que des fois on dépensait plus qu'on aurait dû, mais une école et l'autre se balançaient. On n'avait pas de problème avec ça. Mais de plus en plus, les écoles ont été responsabilisées là-dedans et elles assument leurs frais, et ce n'est pas l'ensemble du budget qui vient avec. (M. Allard¹⁰)

¹⁰ Les noms des personnes interviewées ont été changés pour préserver l'anonymat.

Ainsi, avant la décentralisation, chaque école envoyait ses demandes de matériel à la commission scolaire, qui se chargeait d'acheter le matériel et de l'acheminer vers les écoles. Avec la décentralisation, chaque école dispose d'un budget et doit gérer l'achat de son matériel.

En résumé, la décentralisation des pouvoirs a modifié l'encadrement institutionnel du système scolaire, entre autres en ce qui concerne les questions relatives au financement. L'autonomie acquise par les acteurs de la base est toutefois relative. En effet, l'État demeure l'instance qui balise les pouvoirs conférés aux établissements. Principalement, en matière de financement, la *LIP* définit les règles budgétaires et dicte les orientations à suivre. De plus, la *Loi de la protection du consommateur*, en interdisant d'exposer des enfants de 13 ans et moins à la publicité, a une incidence sur les choix des modes de financement développés par les acteurs des milieux.

CHAPITRE IV

LE CAS DE L'ÉCOLE LANDRY

4.1 Présentation de l'école Landry

L'école Landry, où nous avons réalisé notre cueillette de données, compte 1600 élèves inscrits dans les divers programmes qu'elle dispense : le programme d'enseignement *régulier*, le programme *enrichi*, le programme de *musique*, le programme d'*éducation internationale* et le *projet Focus*. Landry n'est pas le seul établissement à offrir des programmes particuliers ou des options à son programme régulier. À la CSDM, 21 écoles secondaires sur 28, soit 75 % de ces établissements offrent des programmes similaires.

4.1.1 Les programmes offerts

Le programme régulier, qui dispense le *Programme de formation de l'école québécoise* du ministère de l'Éducation, est offert depuis l'ouverture de l'école dans les années 1960. Il est offert en priorité aux élèves qui habitent le quartier de l'école, en concordance avec la réglementation de la carte scolaire. Le nombre d'élèves inscrits au régulier est de 775 (incluent les 50 élèves inscrits au programme Focus).

Dans le programme régulier, la clientèle qui provient du quartier est évaluée à plus de 90 %. On n'accepte presque pas d'élèves en libre-choix, parce que notre école est déjà trop pleine. (M. Allard)

En 1995, un programme est créé « pour répondre à la clientèle des élèves doués, l'école regroupe les élèves dont le rendement est supérieur, afin de leur offrir un enseignement plus adapté. L'école leur offre un cours d'espagnol langue troisième en première secondaire et, à tous les niveaux, de l'enrichissement dans les matières de base : français, mathématiques et anglais langue seconde. » (<http://www.csdm.qc.ca>) Aujourd'hui, 150 élèves de l'école sont inscrit au programme enrichi.

Le programme de musique a été créé à la fin des années 1970. À cette époque, une entente avec une école primaire, l'école Tessier qui offrait également un programme de musique, permettait de recruter les finissants de cette dernière. C'est dans les années suivantes, une fois que le programme fut développé, que l'école a pu admettre des élèves en libre-choix. Un des fondateurs de ce programme se souvient :

Au tout début, dans les premières années, c'était des élèves inscrits au programme de musique à l'école Tessier qui venaient chez nous. C'est par après, lorsque le programme de musique s'est développé, qu'on a pu, avec le libre-choix, aller chercher... ou les élèves ont choisi ici Landry, parce qu'il y avait le département de musique. (M. Tremblay)

Ce département offre divers programmes. Des élèves du régulier peuvent choisir l'option musique, qui est réservée en priorité aux élèves débutants du quartier. Il existe aussi le programme de concentration musicale qui est réservé aux élèves de deuxième et troisième année. Ces derniers font partie de l'Harmonie intermédiaire et, les plus performants, de la Grande Harmonie. Enfin, il existe le programme particulier de formation en art. Ce programme est dispensé aux élèves possédant déjà une formation musicale, soit de l'école Tessier ou d'une autre institution similaire. Les élèves faisant partie de ce programme forment l'orchestre symphonique de l'école. Aujourd'hui, 525 élèves fréquentent le département de musique dans un des programmes offerts ; la majorité habite le quartier, 25 % d'entre eux sont inscrits en libre-choix.

Le programme d'éducation internationale (PEI) existe depuis l'an 2000 ; 150 élèves y sont inscrits et, comme dans le cas de la musique, les élèves du quartier représentent 75 % de la clientèle. Ainsi, 25 % des élèves qui suivent ce programme proviennent de tout le territoire montréalais. Au moment où le projet d'implantation de ce programme a été présenté à l'équipe-école, il a soulevé un débat entre les membres de cette dernière. Certains appuyaient l'arrivée du programme alors que d'autres ont manifesté certaines craintes à son égard :

Quand est arrivé le programme international, il y a peut-être 4-5 ans, [...] il y avait des personnes de l'école qui disaient que ça laisserait moins de place pour les gens du quartier, qu'ils seraient obligés d'aller à Beaulieu... Mais non, ça n'a pas pris tant d'ampleur, ce n'est pas devenu une école internationale, c'est un projet et on a continué de servir notre clientèle du quartier. Mais c'est un projet qui avait suscité des discussions plus vives, ce n'est pas tout le monde qui était d'accord au début parce qu'ils étaient inquiets ... Si on acceptait 3 classes au programme international, l'année d'après ce serait 4, 5, 6 et que ça augmenterait, qu'on ne pourrait plus servir notre clientèle de quartier et qu'on deviendrait vraiment une école internationale. (M. Allard)

À cet effet, un des administrateurs rencontrés souligne le fait que le programme de musique et le PEI ne sont pas soumis à la réglementation relative à la carte scolaire et que les élèves de tout le territoire peuvent être inscrits à ces programmes :

[...] quand je dis du quartier, dans le PEI il y a des élèves du quartier et dans la musique il y a des élèves du quartier, mais ce n'est pas obligatoire que ce soit des élèves du quartier qui soient dans l'option musique ou PEI. (M. Allard)

Pour les programmes de musique, enrichi et d'éducation internationale, la sélection des élèves se fait par des examens d'admission et une évaluation du rendement scolaire au primaire. Un examen en musique doit également être réussi par les élèves qui désirent se joindre à ce département. À la CSDM, 11 écoles secondaires sur 28 dispensent au moins un programme sélectif.

En ce qui a trait au projet Focus, il compte une cinquantaine d'élèves de deuxième, troisième et quatrième secondaire (<http://www.csdm.qc.ca>). Ces jeunes éprouvent des difficultés scolaires et forment la clientèle de « raccrocheurs » pour employer les termes d'un des interviewés.

Ce sont des élèves qui sont en situation d'échec et qui sont tout près de décrocher. Si on ne répond pas à leurs besoins, ils vont décrocher. (M. Allard)

Le projet a été implanté dans l'école en 2003 et il est financé par un budget particulier qui provient du MELS.

4.1.2 La clientèle

L'école Landry est située dans un quartier défavorisé de l'Île de Montréal. En regard du classement préparé annuellement par les MELS, elle est aujourd'hui considérée parmi le 10 % des écoles les plus défavorisées du Québec. Ce classement se fait selon le calcul de l'indice de milieu socio-économique (IMSE). « Il s'agit d'un indice composé qui utilise la proportion de mères sous-scolarisées¹¹ (2/3 de l'indice), et la proportion de parents inactifs sur le plan de l'emploi (1/3 de l'indice). » (www.mels.gouv.qc.ca) Une fois réalisé le calcul de l'IMSE de chacune des écoles, celles-ci sont divisées en dix déciles, dont chacun regroupe 10 % des écoles. En 2006, l'école Landry était classée dans le rang décile 10, c'est-à-dire le plus défavorisé (www.mels.qc.ca). Toutefois, la méthodologie utilisée pour faire cette classification comporte des limites. En effet, « ses résultats, bien que pertinents et valides, permettent de n'estimer que la situation générale des familles d'un territoire, et non la situation particulière de chacune des familles. Il s'agit, en fait, d'une méthode d'estimation qui fournit des informations de substitution pour remédier à l'absence d'information directe prise auprès des parents des élèves. La confiance accordée aux résultats de cette méthode repose principalement sur la reconnaissance des résultats du recensement canadien. » (Baillargeon, 2005 : 36) En d'autres mots, les élèves sélectionnés qui proviennent de

¹¹ C'est-à-dire une mère qui n'a pas complété ses études secondaires.

l'extérieur du quartier desservi par l'école Landry pourraient faire varier l'IMSE, puisque ce calcul ne se fait pas en regard de la famille des élèves inscrits à cette école, mais à partir des familles qui habitent le territoire qu'elle dessert.

4.1.3 Évolution de la clientèle

À l'ouverture de l'école, dans les années 1960, 2400 élèves y étaient inscrits. Lorsque le programme de musique a été créé, des locaux ont dû être réaménagés, ce qui a fait diminuer l'espace pouvant accueillir les élèves de l'enseignement régulier. C'est entre autres pourquoi aujourd'hui 1600 élèves fréquentent cet établissement, ce qui constitue la capacité d'accueil maximale.

Dans les années 1960-1970, le quartier où est située l'école était qualifié d'ouvrier ; aujourd'hui, bien que le secteur soit toujours défavorisé, la population s'est beaucoup diversifiée et plusieurs communautés culturelles s'y sont établies.

Ici originalement c'était un quartier ouvrier. C'était un quartier assez italien et tranquillement le quartier a accueilli beaucoup de nationalités différentes de sorte qu'aujourd'hui dans le cours régulier de l'école il y a beaucoup de nationalités. [...] Je pense qu'il y a presque une trentaine de nationalités différentes qui sont ici à l'école, dans le régulier. (M. Tremblay)

Ainsi, le programme d'enseignement régulier accueille davantage d'élèves provenant de la diversité culturelle; les programmes spécialisés regroupent une clientèle plus homogène sur le plan académique et sur le plan culturel, en raison de la sélection des élèves.

La clientèle de l'école se divise en deux catégories : les élèves réguliers et les élèves sélectionnés. Les premiers proviennent majoritairement du quartier, dans une proportion de plus de 90 %. Les personnes interviewées parlent de jeunes qui vivent de plus en plus de difficultés comportementales et académiques : familles éclatées, violence dans les rues, gangs de rue, retards d'apprentissage. Provenant d'un quartier défavorisé, la pauvreté dans laquelle

certaines d'entre eux vivent se manifeste de différentes façons dans leur vie scolaire. Une des personnes rencontrées souligne que lors des campagnes de financement, certains jeunes ne peuvent y participer ou ont une participation restreinte puisque la famille ne peut les soutenir.

Il y a des élèves pour qui c'est impossible de faire des ventes de chocolat ou de savons ou de chandelles, parce qu'ils ont personne dans la vie, les parents ne veulent pas payer pour ça parce qu'ils ont de la misère à manger. (M. Allard)

Une autre manifestation de cette pauvreté est la difficulté qu'ont de plus en plus de familles à assumer les frais demandés par l'école pour l'achat de cahiers d'exercices.

[...] on achète des cahiers d'exercices, on a une marge de manœuvre de 10 % qu'on peut exiger aux parents. À l'époque, la majorité des parents étaient moins pauvres et payaient ; comme ils payaient, le 10 % s'accumulait d'année en année, maintenant on n'a plus rien qui s'accumule, parce qu'on dépasse le 10 % de gens qui ne nous paient pas, parce qu'ils sont en difficulté financière. Aussi le midi on est souvent obligé d'aider les élèves qui ne mangent pas [...] (M. Allard)

Ce 10 % auquel fait référence M. Allard s'explique comme suit : les frais réclamés aux parents en début d'année pour l'achat de cahiers d'exercices et les photocopies « doivent être facturés au coût réel pour l'école, en y ajoutant une marge n'excédant pas 10 %. [...] Cette marge servira exclusivement à la création d'un fonds pour venir en aide aux parents qui éprouvent des difficultés à assumer les frais liés à l'achat de matériel scolaire ou à la participation à des activités et pour réduire les frais que doivent assumer les parents dont plusieurs enfants fréquentent la même école. » (CSDM, 2006 : 2)

Pour évaluer le seuil de pauvreté de notre deuxième catégorie d'élèves, ceux qui ont été sélectionnés, divers facteurs doivent être considérés. Un ancien commissaire que nous avons rencontré explique en quoi le processus de sélection avantage les plus favorisés :

[...] même si c'est un bassin qui est censé être défavorisé, ce n'est pas vrai du tout, c'est-à-dire le bassin est les quartiers défavorisés, mais c'est toujours les plus favorisés de ces quartiers-là, qui s'en vont [à cette école], alors dans ton système de sélection il faut tenir compte de cela. (M. Gascon)

Enfin, les difficultés économiques des familles ont également un impact sur les activités extrascolaires offertes par l'école :

[...] il faut toujours se baser sur des activités qui coûtent peu, on n'est plus capable de faire des journées blanches comme avant ou des journées vertes, où tout le monde s'en allait par exemple en ski quelque part, parce que c'est trop dispendieux et les élèves ne sont pas capables de suivre. Aussi dans le quartier ici, les revenus familiaux sont très bas. Donc on ne peut pas vraiment faire des activités comme celles-là, on essaie d'y aller avec des activités gratuites, près de l'école. (M. Cloutier)

En somme, deux catégories d'élèves fréquentent cette école : les élèves sélectionnés, plus favorisés, et les élèves du quartier. Cette dernière catégorie d'élèves présente un profil socio-économique plus hétérogène. La pauvreté dans laquelle certains vivent se manifeste par la difficulté qu'ont les parents à assumer les frais d'achat de matériel scolaire et par la difficulté qu'ont ces élèves à participer aux campagnes de financement. Certains choix de l'école sont aussi orientés par cette réalité, notamment celui d'offrir des activités parascolaires peu coûteuses.

4.1.4 Activités offertes par l'école Landry

L'école Landry offre des activités parascolaires en dehors des heures de classe. L'objectif de ces activités est de favoriser la réussite et le sentiment d'appartenance à l'école. Plusieurs de ces activités sont réalisées avec la collaboration du secteur communautaire qui œuvre dans le quartier.

Une dizaine d'activités sportives sont offertes à l'ensemble des élèves. Un interviewé souligne qu'environ 75 % des élèves participant à ces activités proviennent du régulier, les élèves du PEI et de la musique ayant moins de temps à consacrer à ce type d'activités. D'autres activités parascolaires sont offertes à ces derniers, des activités en lien avec leur programme d'étude respectif. Les élèves de musique ont des cours privés le soir, cours qui se donnent à l'école et dont les frais sont assumés par les parents. Par ailleurs, les élèves du PEI

doivent s'impliquer au niveau communautaire pour rencontrer les exigences de leur programme.

Il y a beaucoup d'activités sportives pour les élèves de toute l'école, mais on ne va pas se cacher que la majorité des gens qui sont en sport scolaire, c'est des élèves du régulier, parce qu'en musique et au PEI, ils ont moins le temps : ils ont leurs pratiques de musique et au PEI ils ont plus de cours, mais oui il y a des élèves du PEI qui participent aux activités sportives, mais les activités sportives, on pourrait dire qu'à 75 % ce sont des élèves du régulier. (M. Allard)

Outre les activités sportives, il y a une vingtaine d'activités culturelles : concerts, tournées en Europe, journal étudiant, pièce de théâtre, abonnement au théâtre, etc. L'école offre également une trentaine d'activités récréatives (fêtes d'Halloween, Noël, cabane à sucre, bal des finissants, etc.) et une trentaine d'activités communautaires (conseil étudiant, pairs aidants, jeunesse du monde, etc.). La modalité concernant leur financement est la suivante : un tiers est payé par l'école, un tiers par les parents et un tiers par les campagnes de financement. Certains parents décident de payer deux tiers parce qu'ils ne veulent pas que leur enfant participe aux campagnes de financement.

4.2 Le budget de l'école Landry

Afin de situer le budget complémentaire de l'école Landry, nous présentons dans un premier temps les données financières de l'année scolaire 2006-2007 de l'ensemble du budget de cet établissement. Les données du budget que nous avons reçu sont présentées en deux catégories : le budget contrôlé localement, soit par l'administration de l'établissement et celui contrôlé centralement, c'est-à-dire par la commission scolaire.

Les dépenses pour l'année 2006-2007 effectuées à partir du budget contrôlé localement totalisent la somme de 1 644 122 \$, dont 590 288 \$, soit 35,9 %, proviennent du financement complémentaire, soit des frais exigés aux parents et des revenus des collectes de fonds. Pour la même année, les dépenses liées au budget contrôlé centralement sont de 6 829 821 \$.

Ainsi, pour faire fonctionner un établissement scolaire comme l'école Landry, il a fallu 8 473 934 \$ en 2006-2007. La part du budget complémentaire est de 14,4 % du budget total.

4.2.1 Évolution et utilité du budget complémentaire

La gestion du budget complémentaire a subi un changement important en 2004. Ce budget réfère au financement complémentaire qui, rappelons-le, est toute somme d'argent demandée aux parents : frais d'inscription, montant exigé pour une activité, telle une sortie au théâtre ou encore un voyage, ainsi que toutes sommes perçues lors de collectes de fonds et les dons reçus. Auparavant, toutes les transactions liées au budget complémentaire se faisaient dans un même fonds. Aujourd'hui, deux fonds sont dédiés à ce budget; un sert à gérer les frais exigés aux parents et un autre à gérer le financement privé. C'est la commission scolaire et le MELS qui ont exigé ce changement auprès des établissements afin d'assurer une plus grande transparence dans la gestion de ces argents.

La première catégorie de dépenses regroupe l'achat de cahiers d'exercices et des frais engendrés par le matériel reproductible. Ces dépenses sont couvertes par les frais exigés aux parents en début d'année. La deuxième catégorie est constituée des transactions relatives aux activités parascolaires. Le sport étudiant, la vie étudiante, le théâtre, le club d'Histoire, les voyages organisés sont des exemples d'activités pour lesquelles les étudiants vont participer à des collectes de fonds afin de les financer ou de compléter leur financement. Rappelons que certaines activités parascolaires sont subventionnées au tiers par le budget de fonctionnement. La troisième catégorie regroupe les transactions relatives au PEI : les activités culturelles propres au programme, les voyages et le matériel spécifique. De plus, le PEI a une dépense supplémentaire de plus de 2 730 \$ pour couvrir les frais d'association à la Société des établissements du baccalauréat international du Québec et à l'Organisation du baccalauréat international; cette dépense est couverte par le budget complémentaire. Aussi, un certain montant est réservé à de la publicité pour promouvoir le programme; en 2005-2006, ce montant était de 1 830 \$ et en 2006-2007 de près de 2 050 \$. La quatrième catégorie est celle des dépenses du département de musique. Bien que la Fondation perçoive les sommes recueillies par les collectes de fonds et les dons, c'est l'école qui gère les dépenses de ce

département. Ainsi, l'argent recueilli pour la musique sert à donner des bourses aux élèves, à couvrir les frais d'inscription à des concours, à acheter de la publicité, à acheter et entretenir le matériel, notamment les instruments de musique, et enfin à couvrir les dépenses pour préparer les concerts, les tournées en France, les enregistrements de disques. Bien que ces derniers génèrent des revenus, ils requièrent d'abord un investissement, assumé par la Fondation.

4.2.2 Impacts des coupures en éducation : le cas de Landry

Les établissements scolaires dépendent dans un premier temps des ressources octroyées par le gouvernement et en second lieu, par leur commission scolaire. La question du financement public des écoles a été abordée avec les interviewés. Les dernières années n'ayant pas connu de coupures, contrairement aux années 1990-1998, ils nous ont surtout entretenue des défis financiers auxquels sont confrontées les écoles et les besoins financiers qui en découlent.

Une des personnes rencontrées à l'école Landry a tout de même parlé de la façon dont se traduisent les coupures dans une école et des moyens mis de l'avant pour y pallier. Les interviewés ont également souligné la diminution des ressources professionnelles (orthopédagogues, psychoéducateurs, orthophonistes, etc.) au cours des dernières années.

[...] nos ressources au niveau professionnel ont été très diminuées par le ministère, il y a eu de grandes coupures là-dedans, alors que les besoins augmentaient. Alors les écoles essaient de le financer elle-même, mais l'argent qu'on prend pour ça, on ne le met pas ailleurs, on n'a pas plus d'argent pour ça. C'est ce qu'entraînent les coupures. (M. Allard)

Ainsi, pour pallier à ces coupures, les écoles ont recours à des sommes prévues à certains postes budgétaires pour ajouter des journées de services professionnels. Conséquemment, il reste moins d'argent pour d'autres dépenses.

Au cours des entrevues, les personnes interviewées ont identifié certaines causes pouvant expliquer les besoins grandissants des écoles. Ces besoins découlent de la pauvreté grandissante de sa clientèle, des difficultés académiques de cette dernière, ou encore sont reliés aux programmes spécialisés ou aux activités offertes par l'établissement.

En ce qui a trait aux difficultés financières des parents, nous avons déjà mentionné la difficulté que certains éprouvent à payer les frais des cahiers d'exercices. Ce problème ne peut être résolu par le 10 % payé par les autres parents puisque de moins en moins de parents arrivent à payer ces frais.

Ainsi, pour combler ce déficit, l'école doit piger dans le surplus accumulé dans le passé, un surplus qui tend à disparaître. Cet extrait d'entrevue souligne aussi d'autres problèmes reliés à la pauvreté que l'école tente de surmonter : les élèves qui ne mangent pas le midi.

Un autre besoin des écoles est le manque de services professionnels. Un des interviewés mentionne que de plus en plus d'élèves éprouvent des difficultés académiques et que les services en place ne suffisent pas à la demande.

Ce n'est pas vraiment les coupures, c'est que nos besoins deviennent beaucoup plus grands. Par exemple, nos élèves arrivent ici à l'école avec du retard scolaire, avec des difficultés d'apprentissage, avec des difficultés de comportement. Dans la population à Montréal, c'est comme s'il y a une baisse, partout, avec tout ce qu'on vit, et ça fait que nos élèves ont besoin de services spéciaux, ont besoin de psychologues, ont besoin de psychoéducateurs, ont besoin de techniciens en éducation spécialisée, ont besoin d'orthopédagogues, avant on en avait moins besoin, mais là notre clientèle qui est un petit peu plus précaire, ceux qui ont un peu plus de difficulté demandent des services et c'est normal, mais ça nous coûte plus cher pour leur offrir. Il faudrait augmenter nos services en psychologie, nos services en psychoéducation, en travailleur social. Les jeunes vivent de plus grandes difficultés qu'auparavant. Mais ça, on a de la misère à fournir là-dessus, nos ressources au niveau professionnel ont été très diminuées par le ministère, il y a eu de grandes coupures là-dedans, alors que les besoins augmentaient. (M. Allard)

Enfin, les programmes spécialisés et les activités parascolaires entraînent d'autres besoins d'ordre financier. Le département de musique doit entretenir et renouveler ses instruments de

musique, et les concerts engendrent, d'une part des revenus, mais d'autre part des coûts importants.

[...] tout ce qui est matériel ordinaire, les livres de musique, les cahiers de musique, tout ça c'est l'école qui paie, parce que l'élève est en musique, mais l'entretien, on ne pourrait pas prendre dans le budget régulier et enlever l'argent des élèves du régulier qui ne touchent pas à la musique, juste parce qu'il faut faire l'entretien des instruments. Donc les parents déboursent un certain montant chaque année, qui comprend les réparations, puis qui comprend les cours privés puis tout ce qui est rattaché à la musique, comme s'il faut louer un autobus parce qu'ils s'en vont donner un concert par exemple à l'église St-Marc, quand tu déplaces un orchestre symphonique, il faut que tu loues un camion pour déplacer les instruments, puis il faut que tu loues un autobus pour transporter les élèves. Il y a une partie qui est assumée par les dépenses qui nous sont accordées, mais ces dépenses-là ne couvrent pas l'ensemble de nos concerts, donc les parents aussi en déboursent une partie puis notre Fondation nous aide pour les concerts, parce que les plus grosses dépenses des concerts, c'est la Fondation qui les paient. (M. Allard)

Le PEI est dans une situation similaire, les activités reliées à son curriculum particulier engendrent des coûts additionnels.

Mettons qu'ils ont une activité spéciale d'enrichissement, ça prend du matériel spécifique qui va servir juste au PEI, parce que le PEI a des ajouts au programme régulier, que ce soit au niveau de l'implication sociale, de l'implication communautaire, chaque élève a un projet personnel qu'il doit réaliser. Ben pour le réaliser, il faut fournir du matériel, les parents paient au PEI, un certain montant, pour toute activité autre que les activités régulières. Donc le matériel qu'on achète, c'est du matériel spécifique au programme international, et qui est défrayé par ce que les parents nous donnent en début d'année. (M. Allard)

Une partie de ces frais sont à la charge des parents. Aussi les élèves de ce programme sont invités à participer à des activités extrascolaires qui sont en lien avec leur programme, comme des voyages. Les coûts peuvent être assumés par les parents, ou encore, les élèves peuvent avoir recours aux collectes de fonds.

Au programme international, les élèves font beaucoup de voyages, beaucoup d'activités, beaucoup d'implication communautaire. La grande partie des coûts qui y sont reliés est défrayée par les parents. Il y a aussi une campagne de financement qui

se fait au PEI et qui aide à financer une partie des activités en surplus du programme.
(M. Allard)

Enfin, les activités parascolaires comme le sport étudiant ou les activités organisées par le service à la vie étudiante engendrent également des dépenses. Rappelons qu'elles sont financées de la façon suivante : un tiers est payé par l'école, un tiers par les parents et un tiers par les campagnes de financement.

4.2.3 Le financement spécifique

La plupart des écoles ont recours à divers moyens pour financer leurs activités. L'école Landry ne fait pas exception. En plus des cadres ministériels et ceux de la commission scolaire, elle s'est dotée de lignes directrices pour encadrer les campagnes de financement. Nous présentons certaines de leurs campagnes et décrivons comment se prennent les décisions relatives à ces dernières. Aussi, le département de musique disposant de sa propre fondation, une présentation de cette dernière s'impose. Nous traitons également d'autres fondations d'écoles et de celle qui a été établie par la commission scolaire.

a) Les campagnes de financement

Il existe deux types de campagne de financement à l'école Landry : la vente d'un produit et l'offre d'un service. La vente de produits est la forme de financement qui y existe depuis le plus longtemps. Chaque programme ou activité a sa vente particulière. Par exemple, les élèves inscrits en musique vendent des billets pour un concert, des disques de leurs concerts et ils font aussi une campagne de vente de chocolat. L'offre de services regroupe des activités de financement comme l'emballage dans un magasin (supermarché ou autres grandes surfaces), les lave-autos, etc. Les pourboires reçus constituent les gains de ces campagnes. Ce type de campagne est plus récent et gagne en popularité. En effet, les dépenses pour ce type de collectes de fonds sont moins importantes, donc la marge de profit s'avère plus intéressante, nous explique un des interviewés :

[...] c'est sûr que pour un revenu pour un service donné il y aura beaucoup moins à déboursier au préalable, parce qu'on n'aura rien à acheter. C'est sûr qu'on va peut-être payer les frais de déplacement des élèves pour se rendre à Verdun, pour aller faire de l'emballage à Verdun, on va peut-être payer le savon pour laver les autos. Peut-être qu'on va acheter des chaudières, mais le profit va être beaucoup plus grand, la marge de profit va être beaucoup plus grande. (M. Allard)

Aussi, ce type de campagne n'exige pas des élèves de faire de la sollicitation et de gérer les revenus de leurs ventes (les pourboires reçus sont gérés par un responsable du groupe : un technicien en loisir) ce qui rassure les parents :

C'est parce qu'ils n'ont pas à solliciter la vente, au lieu d'aller dans ta famille et achaler tout le monde pour qu'ils achètent du chocolat. Aussi, quand ils transportent leur caisse de chocolat ils peuvent se la faire voler, quand ils reviennent avec leur argent, ils peuvent se le faire voler. Donc comme de plus en plus les parents sont inquiets de ces choses-là, ils favorisent moins ça. Ils aiment mieux que toute la gang aille ensemble au Canadian Tire, et que chacun se mette à une caisse pour faire de l'emballage. (M. Allard)

Chacune des collectes de fonds est organisée par le groupe d'une activité parascolaire ou d'un département spécifique. Ainsi, le club d'histoire aura sa campagne de financement pour se payer un voyage. Des élèves du PEI feront une collecte de fonds pour ajouter une activité complémentaire à leur programme d'étude. Le comité « vie étudiante » organise aussi des activités qui permettent d'accumuler des sommes qui peuvent être utilisées pour payer une partie de l'inscription à une activité sportive, une sortie, etc.

Il existe aussi une campagne qui vise à amasser des fonds pour venir en aide aux élèves qui viennent de familles en difficulté financière. L'argent recueilli sert notamment à payer un repas au dîner ou encore à aider à acheter un laissez-passer d'autobus.

Le « fonds d'entraide » aide des élèves en difficulté, par exemple ceux qui ne sont pas capables d'acheter leur passe d'autobus, mais surtout pas capables de manger, c'est surtout une aide alimentaire, on donne des coupons pour la cantine. (M. Allard)

L'école peut recevoir des dons de personnes ou d'organismes externes. Or, sauf exception, ces dons sont octroyés pour le programme de musique. Il est arrivé que le député de la circonscription dans laquelle se situe l'école ait fait un don, mais cela demeure exceptionnel et la somme totale de la contribution demeure modeste.

Ça peut arriver qu'un député nous [à l'école] fasse un don de 300 piastres, mais c'est minime. Je ne me rappelle pas, à part un député, quelqu'un qui nous aurait donné de l'argent. (M. Allard)

Selon les personnes interviewées, le fait que le département de musique ait sa fondation attirent les dons.

Il n'y a pas encore une mentalité très répandue de faire des dons aux écoles, les compagnies font des dons à la Fondation, parce que la Fondation émet des reçus de charité, parce que c'est un organisme de charité, ce que l'école n'est pas, donc nous autres, quelqu'un qui nous fait un don, il ne peut pas l'enlever de son impôt, il n'est donc pas intéressé. (M. Allard)

Les dons reçus par la Fondation proviennent de particuliers ou d'entreprises. Ces dons peuvent être monétaires ou sous forme de bons, par exemple pour l'achat d'instruments de musique.

Les administrateurs de l'école ont le sentiment que le financement extérieur est plus facile à recueillir pour financer des projets spéciaux que pour des activités ou des services qui relèvent de l'enseignement régulier :

[...] on a besoin d'argent, mais ces projets-là [les services aux élèves en difficulté] se financent mal par du financement extérieur. Les gens vont financer par exemple une option musique, ou les parents vont payer pour le PEI, mais payer pour les gens du régulier, ils ont l'impression -les gens de la population en général- ont l'impression que les écoles reçoivent des budgets du gouvernement, et qu'on paie déjà assez de taxes, on n'est pas pour payer encore, donc on ne peut pas donner ces services-là en les chargeant aux parents, ça c'est impossible. (M. Allard)

b) Les crédits Landry

L'école a mis sur pied un système organisé pour assurer un suivi personnalisé des collectes de fonds auxquelles participent les élèves : les crédits Landry. Ce système a été créé à la fin des années 1980 pour les élèves en musique. Ces derniers vendaient des billets de concert pour amasser des fonds pour le département. Pour chaque tranche de 10 \$ de ventes, l'élève recevait un crédit. Les crédits accumulés pouvaient alors être utilisés pour financer une activité de l'élève (voyages, sorties, etc.). Cette ristourne plutôt qu'être distribuée également à tous les élèves, est répartie selon les ventes de chacun.

Certains parents préfèrent défrayer tous les frais pour les activités de leur enfant ; ces derniers ne participent donc pas aux collectes de fonds et conséquemment n'en retirent aucun bénéfice. Ce système de crédits s'applique aujourd'hui à tous les élèves de l'école qui participent à une collecte de fonds impliquant la vente d'un produit.

c) La gestion des campagnes de financement

Les projets de financement peuvent être proposés par les élèves ou les groupes qui participent à une activité. Ces choix se font soit au conseil d'élèves, constitué d'élèves de chaque niveau et programme, ou au comité de participation des enseignants aux politiques de l'école (CPEPE) lorsque les idées viennent des enseignants. Mais la décision de faire une campagne de financement se prend ultimement au conseil d'établissement (CE). En effet, chaque projet doit obtenir l'autorisation de ce conseil. Plusieurs facteurs orientent les choix à la base : le type de produits vendus (par exemple, des produits nuisibles à la santé sont automatiquement écartés), l'investissement monétaire requis, la marge de profit anticipée, le suivi nécessaire par les responsables. À cet effet, un administrateur souligne :

[...] on essaie de trouver des campagnes de financement payantes, ça c'est très difficile, et pour lesquelles on n'a pas besoin de trop de suivi. Ça veut dire que si on prend des cartes à gratter, ou quoi que ce soit, c'est incroyable de voir le suivi qu'on doit faire, ça demande trop de temps, il faut donc que ce soit des campagnes de financement qui soient faciles, payantes et qui ne prennent pas beaucoup de temps à

gérer. Par exemple, le chocolat. Chaque boîte vaut 25 \$, on donne une boîte, il nous ramène 50, il faut que tu vendes la boîte au complet, c'est assez facile. Pour ce qui est des autres campagnes de financement, ce sont les techniciens en loisir qui les gèrent, donc eux autres mettent aussi beaucoup beaucoup de temps pour ça. (M. Cloutier)

Rappelons aussi que la vente de produits est parfois contestée par des parents qui craignent pour la sécurité de leur enfant : la gestion de l'argent présente un risque de vol. Un autre facteur considéré est l'entreposage des produits, l'école a un espace disponible limité.

[...] dans les autres écoles, ce que j'aimais bien c'était les agrumes. Ici ce n'est pas le cas, parce que lorsqu'on fait venir disons deux mille à trois mille caisses d'oranges, en quelque part, ça prend de la place et nous ne l'avons pas ici, tandis que le chocolat ne prend pas de place. (M. Cloutier)

De plus, la plupart des collectes de fonds pour chaque programme ou groupe existent depuis longtemps.

Je ne me rappelle pas l'année que le chocolat est arrivé pour la musique, je pense que c'est arrivé en même temps, ça toujours été le chocolat, ça toujours été cette campagne-là. (M. Cloutier)

Afin d'assurer qu'un groupe ne fera pas une campagne qui le placerait en compétition avec un autre groupe de l'école, une certaine concertation doit être faite.

Et ce qui est important, c'est que les diverses campagnes n'entrent pas en compétition les unes avec les autres. C'est-à-dire la musique a sa campagne, le sport a sa campagne et tout ça. (M. Cloutier)

d) La gestion du financement complémentaire

Sans faire une description détaillée de la manière dont sont gérés les budgets d'une école, un point nous apparaît important à souligner. Au début des années 2000, la commission scolaire

a exigé de toutes ses écoles la création d'un fonds dédié exclusivement aux campagnes de financement afin d'assurer une plus grande transparence.

C'est récent l'existence d'un fond complètement dédié aux campagnes de financement, aux commandites et aux subventions. Avant, il existait ce fonds-là, mais ce n'était pas pratique courante d'aller déposer de l'argent là, on aurait déposé un gros montant de commandites. Par exemple, une compagnie comme Vidéotron nous aurait donné 50 mille piastres, on l'aurait mis là. Mais pour les campagnes de levées de fonds ce n'était pas une habitude. Après les règles sont devenues de plus en plus strictes, quand on fait une campagne de levée de fonds, les gens participent à un projet, donc il faut mettre ça dans un fonds dédié qui est le fonds 4. Mais dans ces années-là, c'était moins présent. Mais 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007, maintenant c'est obligatoire. (M. Allard)

L'école s'est dotée d'une fondation qui se charge de la gestion du financement spécifique du département de musique. La Fondation Landry a été créée au milieu des années 1980 par un groupe de gens d'affaires associés à la Caisse populaire du quartier. Elle existe uniquement pour le programme de musique. C'est à une fête organisée pour le 40^e anniversaire de la Caisse populaire que ces derniers ont découvert le programme de musique de l'école. En effet, l'orchestre de cette dernière a été invité à jouer au cours de la fête. C'est à la suite de cet événement que ces gens d'affaires ont décidé de créer une fondation pour venir en aide à ces jeunes. Le premier objectif qu'ils s'étaient donnés était d'offrir des bourses aux élèves en musique. Cette fondation a donc vu le jour grâce à l'initiative de gens d'affaires du quartier de l'école, le projet a été piloté par le directeur de la Caisse et réalisé en collaboration avec les administrateurs de l'école.

Ce projet a mis cinq ans à se réaliser. Une entente avec la commission scolaire a dû être formalisée. Comme il s'agissait de la première école à se doter d'une fondation, des discussions sur la forme et la gestion de cette dernière ont animé le processus de réalisation. En effet, la commission scolaire voulait garder un certain pouvoir sur la Fondation, notamment en ce qui a trait à la vérification des livres comptables. L'entente qui a été conclue à la suite des discussions est qu'une firme comptable, extérieure à la Fondation et à

la commission scolaire, fasse la vérification et présente un rapport annuel à la commission scolaire. L'entente est toujours valable.

La Fondation est un organisme sans but lucratif créé en vertu de la *Loi sur les compagnies*. Ainsi, elle est une entité juridique à part entière, un organisme de charité indépendant de la commission scolaire. Dans le protocole signé avec cette dernière, le conseil d'administration de la Fondation doit permettre d'inclure le commissaire responsable de l'école, le directeur et un autre membre du personnel de l'école. À la différence de l'école ou de la commission scolaire, une fondation peut émettre aux donateurs des reçus de charité aux fins d'impôts. Bien qu'elle soit reconnue comme organisme indépendant, la Fondation travaille en collaboration avec l'école pour soutenir le département de musique.

Le but premier de la Fondation est toujours d'offrir des bourses aux élèves inscrits en musique. L'argent recueilli sert également à renouveler les instruments de musique. La Fondation possède des instruments de musique pour une valeur qui se situe entre 300 000 \$ et 350 000 \$. Elle vient également en aide à des élèves qui veulent s'inscrire à des concours. Les élèves en musique font des tournées, tant au niveau local qu'en Europe. De tels projets nécessitent un financement important, qui est en grande partie assuré par la Fondation.

Ainsi, la Fondation est un outil stratégique de fonctionnement pour le département de musique et elle permet de réaliser des projets spéciaux telles les tournées.

[...] c'est un plus pour le département de musique, ce n'est pas le financement total du département de musique, c'est un complément. La Fondation, elle est là pour nous aider à avoir des choses qu'on n'obtiendrait pas. Je prends la tournée la dernière fois, la septième tournée, j'avais demandé à la Fondation 160 000 \$ pour être capable de faire la tournée. Alors elle est là pour compléter des choses -si la Fondation n'avait pas été là, impossible de partir en tournée. (M. Tremblay)

Aussi, la Fondation permet de réduire les coûts d'inscription et d'aider certains élèves à couvrir ces coûts.

Donc la partie du budget complémentaire, autant pour le PEI que pour la musique, c'est des services directs que reçoivent les élèves et qui ne peuvent pas être financés par l'école parce qu'on n'a pas les budgets pour ça. Les parents défraient une partie, mais pour tout ce qu'on parle de concerts, de tournées, de ci de ça pour la musique, c'est la Fondation qui fait ça. [...] Mais jamais personne va être refusé à une activité, pas plus que quelqu'un va être refusé en musique parce que y'a pas d'argent pour payer, ni au PEI. L'école l'aidera, pis la Fondation l'aidera en musique. (M. Allard)

La Fondation gère donc les dons qui lui sont faits et les collectes de fonds organisées pour le programme de musique. L'école se charge de la gestion des collectes de fonds qui touchent les autres programmes et activités parascolaires.

[...] la Fondation a beaucoup de dons d'entreprises ou de particuliers, est-ce qu'on est obligé d'acheter? Non. On n'est pas obligé d'acheter. Bon, c'est sûr que dernièrement on a reçu un don de 50 000 \$ de Beauchemin Musique, donc oui on est obligé d'acheter pour 50 000 \$ chez Beauchemin Musique, mais on peut choisir quand même ce que l'on veut. Sinon, lorsqu'on a des dons d'entreprises, comme on a eus, on a 125 000 \$ de la Caisse populaire, ben là avec 125 000 \$ à la Caisse populaire, on peut vraiment acheter tout ce que l'on veut avec ça, mais c'est des instruments. Bref, les dons arrivent pour la musique. Ce qui nous coûte cher aussi, c'est que nous n'avons pas de salle de concert à l'école, donc on doit se déplacer chaque fois, on a une équipe qui doit déplacer tous les instruments, toutes les chaises, les lutrins tout ça, à tous les concerts, donc ça coûte beaucoup d'argent. (M. Cloutier)

Enfin, le fait que la Fondation existe uniquement pour le département de musique est bien accepté dans l'école, nous affirment les personnes rencontrées. Puisque le département de musique coûte cher et qu'il existe depuis longtemps, les membres de l'ensemble du personnel vivent bien avec cette situation.

Ça se vit très bien, parce qu'ils savent que si on n'avait pas l'option musique, on l'aurait pas ce don-là, pis de toutes façons, ce don-là chez Beauchemin est fait pour acheter des instruments de musique. La Caisse populaire va faire un don pour permettre de renouveler tel type d'instruments ou de louer une salle de concert ou ces choses-là, donc ça ne les concerne pas vraiment. Puis au régulier, quand il n'y a pas un projet vraiment très particulier, la Caisse populaire ne financera pas l'école. Elle finance la musique parce que c'est comme un surplus de l'école, mais l'école, la Caisse populaire la financera pas, elle va dire c'est pas à la Caisse populaire de faire

vivre l'école, c'est au ministère de l'Éducation de donner des budgets appropriés. (M. Allard)

e) Données financières de la Fondation Landry

Les tableaux suivants présentent les données financières de la Fondation Landry, c'est-à-dire les revenus et les dépenses de celle-ci. En ce qui concerne l'année 2001, la Fondation a produit deux déclarations de renseignements à l'Agence du revenu du Canada (ARC), c'est pourquoi il y a deux données pour les revenus ainsi que pour les dépenses de cette année.

Tableau 4.1

Total des revenus et des dépenses de la Fondation Landry de 2000 à 2006¹²

	2000	04/2001	08/2001	2002	2003	2004	2005	2006
Total des revenus	130,545.00	42,515.00	56,173.00	40,641.00	126,388.00	112,672.00	134,968.00	256,045.00
Total des dépenses	152,223.00	20,766.00	73,556.00	22,173.00	192,430.00	62,733.00	77,790.00	290,735.00

¹² Source : Agence du revenu du Canada (www.arc.gc.ca)

Tableau 4.2Détails des revenus de la Fondation Landry de 2000 à 2006¹³

	2000	04/2001	08/2001	2002	2003	2004	2005	2006
Revenus								
Total des dons pour lesquels l'organisme a délivré un reçu aux fins de l'impôt	21,526.00	7,949.00	1,120.00	1,500.00	4,000.00	7,560.00	19,349.00	18,409.00
Total des autres dons	21,144.00	207.00	1,805.00	9,104.00	6,806.00	6,456.00	7,159.00	45,686.00
Revenus d'intérêts et de placements	2,656.00	2,593.00	1,681.00	1,714.00	2,153.00	247.00	1,384.00	2,092.00
Cotisations de membres et droits d'adhésion (pour lesquels l'organisme n'a pas délivré de reçus aux fins de l'impôt)	405.00	190.00	0.00	255.00	100.00	20.00	0.00	0.00
Total des revenus tirés des activités de financement non déclarés ci-dessus comme dons	82,055.00	31,576.00	51,567.00	28,068.00	113,329.00	21,173.00	30,217.00	114,203.00
Total des revenus tirés de la vente de produits et de services (à l'exception des revenus de sources gouvernementales)	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	76,770.00	76,859.00	75,655.00
Autres revenus	2,759.00	0.00	0.00	0.00	0.00	446.00	0.00	0.00
Total des revenus	130,545.00	42,515.00	56,173.00	40,641.00	126,388.00	112,672.00	134,968.00	256,045.00

¹³ Source : Agence du revenu du Canada (www.arc.gc.ca)

Tableau 4.3Détails des dépenses de la Fondation Landry de 2000 à 2006¹⁴

	2000	04/2001	08/2001	2002	2003	2004	2005	2006
Dépenses								
Publicité et promotion							5,965.00	1,521.00
Déplacements et véhicules							0.00	6,265.00
Intérêts et frais bancaires					277.00	179.00	279.00	657.00
Permis et droits d'adhésion						32.00		
Fournitures et frais de bureau					352.00	1,073.00	866.00	458.00
Honoraires de professionnels ou de consultants					1,920.00	1,928.00	2,175.00	2,043.00
Amortissement des immobilisations					11,290.00	9,032.00	9,746.00	14,259.00
Subventions de recherche et bourses versées dans le cadre des programmes de bienfaisance					4,800.00	5,450.00	5,700.00	5,700.00
Autres dépenses					173,791.00	45,039.00	53,059.00	259,832.00
Total des dépenses excluant les dons faits à des donateurs reconnus (ligne 4950)					192,430.00	62,733.00	77,790.00	290,735.00
Total des dépenses incluses dans le montant de la ligne 4950 que l'organisme a engagées pour réaliser ses programmes de bienfaisance	140,770.00	3,000.00	66,930.00	4,750.00	178,591.00	45,039.00	55,344.00	262,313.00
Total des dépenses de gestion et d'administration incluses dans le montant de la ligne 4950	11,453.00	17,776.00	6,626.00	17,423.00	13,839.00	12,898.00	13,785.00	18,136.00
Total des dépenses incluses dans le montant de la ligne 4950 que l'organisme a engagées pour mener ses activités de financement							8,661.00	4,021.00
Total des dépenses	152,223.00	20,776.00	73,556.00	22,173.00	192,430.00	62,733.00	77,790.00	290,735.00

¹⁴ Source : Agence du revenu du Canada (www.arc.gc.ca)

Les données du tableau 4.1 représentent les revenus de la Fondation Landry pour les années 2000 à 2006. Les sommes recueillies varient passablement d'une année à l'autre. Ces variations s'expliquent par le fait que les entreprises donatrices ne font pas nécessairement de dons chaque année. Au cours d'une des entrevues, M. Tremblay expliquait par exemple que la Caisse populaire avait fait un don de 125 000 \$ sur une période de 5 ans et Quebecor 50 000 \$ sur une période de 5 ans. Par contre, après 5 ans, ces entreprises ne renouvellent pas nécessairement l'entente et si elles le font, le montant offert peut varier. De plus, les tournées en Europe, bien qu'elles occasionnent d'importantes dépenses, génèrent également des revenus. Ces tournées n'ont pas lieu chaque année, ce qui explique aussi les variations dans les revenus et les dépenses de la Fondation.

Le tableau 4.2 nous fournit le détail des revenus de la Fondation. Nous constatons que ceux tirés des activités de financement constituent la part la plus importante des montants recueillis par la Fondation. En deuxième lieu, viennent les dons, puis les revenus d'intérêts et de placements. Les cotisations de membres sont peu significatives, de même que les autres revenus.

En ce qui a trait au tableau 4.3, ce n'est qu'à compter de l'année 2003 que nous avons obtenu le détail des dépenses. La catégorie « autres dépenses » pour laquelle nous n'avons pas davantage de précisions regroupe les dépenses les plus importantes de la Fondation. Ensuite viennent les frais reliés à l'amortissement de l'immobilisation, qui portent essentiellement sur la perte graduelle de la valeur des instruments de musique appartenant à la Fondation. La troisième dépense importante est liée aux subventions de recherche et aux bourses versées aux élèves. En 2005, 5965 \$ ont été consacrés à la publicité et à la promotion du département; pour l'année 2006, cette somme est de 1521 \$. Les autres montants sont peu significatifs.

4.3 D'autres fondations

L'école Landry n'est plus la seule école à s'être dotée d'une fondation. Six écoles secondaires de la commission scolaire ont suivi le pas. Nous avons obtenu sur le site Internet de ces écoles, des informations sur deux des fondations. Une d'elles s'est donnée trois

objectifs : « Encourager et faciliter la participation des élèves aux activités culturelles, scientifiques et sportives; appuyer les enseignants dans leur travail d'enrichissement pédagogique auprès des élèves; fournir un soutien financier aux projets et aux activités qui suscitent l'intérêt, l'encouragement et la participation d'un maximum d'élèves. » (<http://sbarat.csdm.qc.ca/>) L'autre fondation « vise à faire progresser la capacité d'apprentissage et [...] favoriser l'insertion socio-économique à long terme des jeunes inscrits à l'école. Elle vise également à faire la promotion de l'école et de ses projets particuliers. » (<http://www.csdm.qc.ca/st-luc/>) Ainsi, les objectifs des fondations diffèrent d'un établissement à l'autre. Un objectif en commun est de soutenir les activités extracurriculaires des écoles, notamment en encourageant un projet particulier (la musique à Landry et à St-Luc) ou encore en facilitant « la participation des élèves aux activités culturelles, scientifiques et sportives. » (<http://sbarat.csdm.qc.ca/>)

L'ancien commissaire rencontré nous a également parlé d'une école primaire située en milieu défavorisé qui a créé une fondation pour gérer ses collectes de fonds. L'école espérait ainsi augmenter ses sources de financement. Mais cette dernière n'a pas réussi à recueillir des fonds substantiels.

Il y a des écoles qui ont essayé de se faire une fondation. Pourquoi une fondation ? C'est qu'une fondation donne une exemption d'impôts. [...] Ils ont essayé de faire des fondations, entre autres à St-JBL, ils ont essayé, ils en ont fait une, et ils ramassent zéro avec ça, ce n'est pas plus que s'ils faisaient une campagne sans déduction d'impôts, parce que c'est des petites affaires, ce sont des milieux défavorisés. Donc ça ne donne rien. (M. Gascon)

Cette fondation gère les campagnes de financement de l'école. Toutefois, l'existence de cette fondation n'a pas d'effet sur les sommes amassées lors des campagnes : les parents n'ont pas plus d'argent à y consacrer.

Lors d'une entrevue, nous avons appris que la commission scolaire s'est également dotée, à la fin des années 1990, d'une fondation pour recueillir les dons faits à des écoles qui n'en ont pas.

Et il y a une fondation qui existe à la CSDM, pour les écoles qui n'en ont pas donc, quand elles veulent faire des campagnes de financement, dans le sens d'aller chercher des commandites, elles vont envoyer les dons à la Fondation CSDM, qui elle peut donner des reçus pour fin d'impôts aux compagnies. Pour l'administration de cette fondation-là, la CSDM retient un petit montant et nous envoie le reste, nous n'avons jamais fait affaire avec elle parce que nous avons notre propre fondation pour la musique. On n'a jamais été obligé d'y avoir recours, mais je sais que des écoles primaires le font, parce que pour créer une fondation, nous autres on a des gens qui travaillent sur la Fondation à l'année longue, il y a beaucoup de rapports financiers à produire, de réunions, un conseil d'administration, c'est gros. Quand tu as juste une petite école primaire, pis que tu n'as pas plein de gens intéressés, nous autres on a des anciens étudiants en musique, qui là sont rendus au conservatoire ou ailleurs, s'impliquent au niveau de la Fondation, des parents qui avant avaient des enfants ici, pis qui croient en la musique et s'impliquent, mais c'est vraiment une vocation particulière, pas de vocation particulière, c'est compliqué d'avoir des gens qui vont s'impliquer au sein de ta fondation. (M. Allard)

Nous n'avons pu obtenir plus de renseignements au sujet de la Fondation de la CSDM. Par contre, cet extrait d'entrevue fait état des conditions nécessaires pour avoir une fondation dans une école : il doit y avoir des gens intéressés à s'engager, à assumer le travail qu'exige une fondation. Ces personnes doivent également posséder des aptitudes pour assurer le bon fonctionnement de la fondation.

En somme, la décentralisation des pouvoirs vers les établissements et la responsabilisation de ces derniers ont modifié les processus décisionnels officiels. Dans l'analyse, nous allons démontrer, pour le cas de l'école Landry, en quoi les divers facteurs transforment les logiques qui opèrent sur les modes de régulation.

CHAPITRE V

ANALYSE

Nous expliquions en introduction que l'intérêt pour cette recherche provient d'événements survenus dans des établissements scolaires du Québec au cours des années 1990 et qui ont suscité un questionnement sur le financement du système d'éducation québécois.

Depuis le Rapport Parent en 1964, l'État a le devoir d'assumer les responsabilités liées au financement de l'éducation de base pour l'ensemble des élèves du Québec. Au cours de la décennie 1990-2000, le rapprochement entre des entreprises privées et certaines écoles a provoqué des inquiétudes chez des acteurs du monde de l'éducation, dont la crainte de la commercialisation du système scolaire et du désengagement de l'État.

C'est donc à partir de ces événements que nous avons entamé une réflexion sur le financement de l'école québécoise, qui nous a menée vers la réalisation de cette recherche. L'étude de cas réalisée à l'école secondaire Landry de Montréal nous a permis de recueillir des données sur le financement privé, sur son encadrement ainsi que sur les divers facteurs qui agissent sur cet encadrement, sans toutefois nous permettre de généraliser. Nous avons également recueilli des renseignements sur les modalités de répartition des fonds de l'État aux commissions scolaires et aux établissements, afin de situer la part du financement privé de l'établissement scolaire étudié.

Les données présentées dans le chapitre précédent ont permis d'apprécier la portée des changements tels la baisse des effectifs, les coupures budgétaires et la décentralisation des

pouvoirs agissant sur les processus de régulation qui encadrent le financement de l'école publique. Nous avons avancé une première hypothèse selon laquelle le recours au financement privé pallierait aux coupures en éducation. En deuxième hypothèse, nous avançons que le climat de concurrence encouragerait les acteurs à développer des stratégies pour hausser le degré d'attractivité de leur établissement, et que ces stratégies engendreraient des coûts supplémentaires qui ne peuvent être assurés par le budget de fonctionnement alloué par l'État, incitant l'établissement à recourir au financement privé. Enfin, troisième hypothèse, la décentralisation des pouvoirs faciliterait la mise en œuvre d'initiatives locales de financement pour pallier au manque à gagner ou encore combler les nouveaux besoins financiers.

À la lumière des résultats obtenus, nous constatons que le financement privé, bien qu'il soit peu développé, sert essentiellement à répondre aux nouveaux besoins financiers des écoles et non à pallier aux coupures comme le supposait notre première hypothèse. Les résultats nous permettent toutefois d'affirmer que la concurrence entre les établissements scolaires incite les acteurs à développer des stratégies pour maximiser les effectifs de leur établissement ou encore y attirer une clientèle sélectionnée, et que ces stratégies engendrent des coûts supplémentaires pour lesquels les acteurs recourent au financement privé. Ces pratiques varient selon les programmes spécialisés ou les activités qui définissent les particularités d'un établissement. Par ailleurs, la décentralisation des pouvoirs permet de structurer le financement privé. Toutefois, dans l'ensemble, nous constatons -tant par les motifs invoqués par les écoles pour ne pas participer à la recherche que par les résultats obtenus que le financement privé est une pratique peu développée. Effectivement, toujours en regard de nos résultats, nous observons qu'une régulation volontaire des acteurs du monde de l'éducation, notamment des autorités centrale et intermédiaire, balise le recours à ce type de financement.

5.1 Les éléments du contexte actuel qui incitent à recourir au financement privé

5.1.1 Le jeu de la concurrence

Nous avons relevé au sein du système d'éducation une concurrence qui se joue à deux niveaux : entre le réseau des écoles privées et celui des écoles publiques, ainsi qu'à l'intérieur même du réseau des écoles publiques, c'est-à-dire entre les établissements scolaires publics.

Pour mieux saisir ce phénomène, nous reprenons le concept d'interdépendance des acteurs de la base développé par Delvaux et Van Zanten (2004). Rappelons que cette relation d'interdépendance est effective à compter du moment où les actions d'une organisation affectent ou sont affectées par les actions d'une autre organisation (Delvaux et Van Zanten, 2004 :1). Le concept d'organisation s'applique ici aux écoles privées et aux écoles publiques. Cette relation d'interdépendance est suscitée par l'offre et la demande sur un territoire donné, c'est-à-dire le nombre d'écoles, les services qu'elles dispensent et le nombre d'élèves. En d'autres mots, le climat de concurrence entre les organisations est causé en partie par la baisse des effectifs. Ainsi, lorsque l'offre scolaire est plus grande que la demande, les organisations cherchent à attirer les élèves en développant diverses stratégies. À partir du moment où l'une d'elles met en place des mesures pour attirer la clientèle, les autres sont incitées à développer des stratégies de repositionnement dans le champ. Elles entrent ainsi dans le jeu de la concurrence et elles tentent d'attirer des élèves, voire une clientèle sélectionnée dans certains cas. Ces stratégies sont particulièrement efficaces quand les parents entrent dans une logique marchande pour le choix de l'établissement scolaire pour leur enfant. En effet, les parents « magasinent » les écoles en visitant les « portes-ouvertes », en consultant la documentation sur les établissements et les programmes qu'ils dispensent, ainsi que les sites Internet des écoles. Enfin, pour illustrer ce rapport d'interdépendance, citons en exemple la campagne publicitaire de la CSDM qui cherche à promouvoir le réseau public, ce qui est en fait une réponse à la publicité faite par les établissements privés.

5.1.2 Les causes de la concurrence et les facteurs ayant une incidence sur celle-ci

Comme éléments du contexte actuel qui causent le climat de concurrence, nous avons identifié : la baisse d'effectifs et la diversification des voies, c'est-à-dire l'offre de divers programmes particuliers dans certaines écoles. De plus, divers facteurs combinés aux éléments du contexte actuel, renforcent ce climat de concurrence. Ces facteurs sont les règles budgétaires, le principe de la carte scolaire et la restructuration des pouvoirs.

Le réseau scolaire public connaît une baisse d'effectifs pour laquelle nous avons identifié deux causes : la baisse démographique et l'attrait pour l'école privée. En effet, le Québec connaît actuellement une baisse démographique, ce qui amène le MELS à prévoir une baisse significative des effectifs scolaires, aux niveaux primaire et secondaire. D'ici l'année scolaire 2019-2020, la baisse prévue est de 11,79 % (Gouvernement du Québec, 2005). Rappelons que la baisse que connaît le secteur secondaire touche particulièrement la région métropolitaine. La diminution du nombre d'inscriptions au secteur public n'est pas seulement attribuable à la baisse démographique : la compétition qui sévit entre le secteur des écoles privées et celui des écoles publiques pour attirer la clientèle a sa part de responsabilité. L'offre d'établissements d'éducation secondaire privés étant plus importante dans la métropole, les écoles de la CSDM se trouvent davantage affectées par cette concurrence que les commissions scolaires situées en région. En effet, la baisse prévue pour la CSDM, toujours d'ici l'année scolaire 2019-2020, est de 15,67 % pour le secteur secondaire, soit un taux de 3,88 % plus élevé par rapport à la baisse prévue pour l'ensemble du Québec (Gouvernement du Québec, 2005).

La situation concernant l'évolution des effectifs est différente pour le secteur privé, celui-ci connaissant un gain de popularité. Depuis 1999, le nombre d'élèves inscrits au privé a augmenté de 14 %, alors que le secteur public voit ses effectifs diminuer (*Le Devoir*, 7 décembre 2004). La baisse démographique n'a donc pas d'incidence sur le nombre de ses inscriptions. Or, puisque cette baisse est bien réelle, c'est le secteur public qui en encaisse entièrement les coupes, en plus de voir une partie de sa clientèle quitter pour le privé particulièrement lors de la transition du primaire au secondaire.

Ainsi, le réseau des écoles publiques voit sa clientèle diminuer. Dans ce contexte, les écoles de ce secteur cherchent à rivaliser. Une voie utilisée est la création de programmes particuliers enrichis qui seraient équivalents à des programmes dispensés dans des institutions privées. Une conséquence a été la mise en concurrence des écoles publiques entre elles. En effet, les écoles cherchent à assurer leur position dans le champ par le maintien, voire l'augmentation, de leur clientèle, ce qui conduit au maintien ou à la croissance des ressources budgétaires puisque le budget alloué par le MELS est en partie calculé en fonction du nombre d'élèves.

Un deuxième facteur propice au climat de concurrence lorsqu'il y a baisse d'effectif, est l'affaiblissement de l'usage du principe de la carte scolaire comme mode d'accès aux écoles. Selon ce dernier, les élèves doivent fréquenter l'école de leur quartier. Rappelons qu'il est possible pour une école de la CSDM d'inscrire des élèves de tout le territoire desservi par cette commission scolaire lorsqu'elle a répondu à la demande de son quartier et que des places sont encore disponibles. Ainsi, le principe de la carte scolaire perd de sa valeur lorsqu'il y a baisse d'effectifs à la commission scolaire : des places sont disponibles pour d'autres élèves. De plus, certains programmes ne sont pas soumis à la réglementation de la carte scolaire. En effet, les programmes sélectifs peuvent recruter des élèves sur tout le territoire de la commission scolaire. Enfin, le principe de la carte scolaire ayant perdu de la valeur, les écoles qui entrent dans le jeu de la concurrence cherchent non seulement à retenir la clientèle de leur territoire, mais aussi maximiser leurs effectifs en faisant leur promotion pour aller chercher une clientèle à l'extérieur de leur territoire.

La diversification des voies, c'est-à-dire l'offre de divers programmes particuliers dans certaines écoles est non seulement une stratégie pour entrer dans le jeu de la concurrence, mais aussi la deuxième cause de cette concurrence entre les organisations scolaires. Il s'agit d'une tendance que nous observons dans plusieurs écoles de la CSDM : trois écoles secondaires sur quatre offrent des programmes particuliers ou projets spéciaux. De plus, 11 écoles secondaires sur les 28 de la même commission scolaire, dispensent au moins un programme pour lequel les élèves sont sélectionnés. Rappelons ici que ces programmes ne sont pas soumis au principe de la carte scolaire. Ce faisant, les établissements qui offrent de

tels programmes vont chercher à attirer des élèves de tout le territoire de la CSDM. Enfin, cette sélection d'élèves génère une autre forme de concurrence : l'obtention d'une position élevée dans la hiérarchisation des établissements scolaires. En effet, les programmes qui ont la cote attirent les élèves les plus doués, ce qui augmente en retour leur degré d'attractivité. La hiérarchisation des établissements scolaires, telle que faite par *l'Actualité* qui présente son palmarès annuel, se fonde justement sur le rendement académique des élèves. Suivant cette logique, il est avantageux pour une école de recruter des élèves au profil académiquement fort. En élargissant le bassin où se fait la promotion, donc le recrutement, les chances d'attirer des élèves performants sont plus élevées.

Cette diversification des voies est favorisée par la décentralisation des pouvoirs qui permet aux établissements le développement de diverses stratégies pour se positionner dans le jeu de la concurrence. En effet, cette acquisition d'autonomie laisse une marge de manœuvre plus importante aux acteurs des écoles qu'avant les modifications de 1998 à la *LIP*. Ainsi la restructuration des pouvoirs devient un troisième facteur qui facilite l'entrée dans le jeu de la concurrence. Prenons en exemple la mise sur pied de programmes particuliers, tel le PEI à l'école Landry, qui provient d'initiatives locales que permet dorénavant la décentralisation des pouvoirs.

5.1.3 Les stratégies développées

Pour contrer l'engouement pour les écoles privées, la CSDM a élaboré une campagne publicitaire pour attirer, voire retenir la clientèle dans ses écoles, notamment ses élèves performants, puisque les écoles privées font presque systématiquement une sélection des élèves sur la base de la performance académique. Nous ne reviendrons pas sur cette campagne, nous voulons plutôt mettre en relief les différentes stratégies développées par le réseau public pour redorer son image. La campagne publicitaire de la CSDM s'inscrit dans ces stratégies pour améliorer sa position au sein du jeu de la concurrence entre les secteurs privé et public. Les établissements prennent également des mesures pour attirer la clientèle. Ces mesures s'inscrivent dans le climat de concurrence aux deux niveaux.

À l'école Landry, les activités de promotion sont multiples pour faire connaître ses programmes. De la publicité est faite dans les journaux et à la télévision, le directeur affirme même que cette publicité est faite en même temps que celle des écoles privées, ce qui illustre bien la bataille que se livre les deux secteurs. La médiatisation de l'école Landry ne se fait pas seulement sous la forme « d'annonces publicitaires ». La notoriété du département de musique assure une couverture médiatique de ses concerts; la visibilité des réalisations musicales dans l'espace public constitue également une forme de publicité sur laquelle l'école mise. La participation à des concours musicaux garantit en outre une présence dans le milieu artistique, ce qui contribue également à la réputation de l'école. La vente d'albums des concerts constitue une source de fonds, mais il s'agit aussi d'un moyen de faire connaître les réalisations du programme musical. De plus, l'école a un site Internet très élaboré qui met en valeur les programmes qu'elle dispense ainsi que la panoplie d'activités parascolaires qu'elle offre. D'ailleurs, de plus en plus d'écoles ont recours à ce moyen pour informer les parents à la recherche d'une école secondaire pour leur enfant.

L'école Landry organise annuellement une journée « portes ouvertes » à l'intention des élèves de 6^e année et leurs parents, pour faire connaître ses programmes et ses réalisations. Ces « portes ouvertes » sont une forme de publicité qui vise dans un premier temps à contrer le départ d'élèves du primaire vers le secteur privé (la majorité de ces départs se fait lors de la transition du primaire au secondaire) et dans un deuxième temps à attirer, non seulement un certain nombre d'élèves, mais également une catégorie d'élèves performants. En effet, comme trois de ses programmes font une sélection de la clientèle, plus le nombre d'élèves qui tentent d'être admis est important, plus la possibilité de recruter des élèves forts est grande. Des programmes qui regroupent ce type d'élèves sont prisés par certains parents puisque de tels programmes augmentent la cote de l'école qui les dispense.

b) La diversification des voies

La diversification des voies est une stratégie développée pour attirer la clientèle : pensons à l'exemple soulevé par l'ancien commissaire interviewé qui expliquait comment une école primaire menacée de fermeture avait cherché à développer un projet spécial afin de rendre l'école plus attrayante et ainsi augmenter ses effectifs.

À cet égard, la direction de l'école Landry a établi une comparaison avec une autre école secondaire qui n'offre aucun projet particulier : celle-ci a connu une baisse de clientèle importante au cours des dernières années, soit de 2000 à 700 élèves environ. La direction comparait les effectifs de cette dernière avec ceux de Landry, qui est à sa capacité maximale, et reliait le nombre d'inscriptions avec la présence ou l'absence de programmes particuliers.

La diversification des voies signifie une offre d'activités complémentaires plus importante qu'une école qui dispense strictement le programme régulier. Dans le cas de Landry, cette offre serait plus restreinte si ce n'était du financement privé. En effet, le département de musique aurait du mal à survivre sans la Fondation.

5.1.4 Les coûts du jeu de la concurrence

Les stratégies de promotion mises de l'avant par l'école Landry engendrent des coûts qui ne peuvent être entièrement assumés par le budget de fonctionnement, ce qui incite au recours au financement privé.

Une partie de la publicité des écoles est assurée par la commission scolaire dans le cadre de sa campagne de promotion de l'école publique. Citons en exemple le journal de la CSDM qui fait la promotion des réalisations de ses écoles. L'école Landry a aussi développé ses propres stratégies. Dans le cas du programme de musique, sa publicité se fait également par sa présence dans l'espace public, notamment par la médiatisation de ses concerts qui sont essentiellement subventionnés par la Fondation.

Les résultats démontrent que les activités qui sont subventionnées, du moins en partie, par le financement privé sont des activités qui vont au-delà du curriculum de base, soit les activités propres aux programmes particuliers ou les activités parascolaires qui contribuent à la renommée de Landry. La situation est fort différente d'un programme à l'autre. Un programme comme le PEI a des frais d'association à assumer, et ceux-ci font partie des dépenses complémentaires. Certes les parents doivent payer un surplus pour inscrire leur enfant à ce programme, mais pour demeurer compétitive, l'école tente de maintenir ces frais au minimum, car le programme n'attire pas le même niveau de financement. Enfin, pour assumer ces coûts supplémentaires, une participation du milieu est nécessaire afin de gérer le financement privé.

5.2 Deux catégories de financement privé

Pour subvenir aux coûts du jeu de la concurrence, divers moyens de financement ont été mis de l'avant. Nous regroupons ces moyens sous deux catégories : le financement privé collectif et le financement privé commercial.

5.2.1 Le financement privé collectif

Cette catégorie regroupe les moyens de financement qui demandent une mobilisation des membres de la collectivité. Ainsi, les collectes de fonds, telles les traditionnelles ventes de chocolat, nécessitent l'implication d'un ensemble d'acteurs afin que les retombées financières soient substantielles. L'offre de services, tel l'emballage dans un magasin à grande surface est également compris dans cette catégorie. La mobilisation des membres d'un groupe est essentielle pour recueillir des sommes d'argent significatives. Parmi ces deux moyens de financement, la vente de produits et l'offre de services, c'est le premier qui existe depuis le plus longtemps. À cet effet, M. Allard souligne en entrevue que l'offre de services est un moyen qui gagne en popularité puisqu'il nécessite un investissement minime par rapport à la vente de produits.

5.2.2 Le financement privé commercial

Cette deuxième catégorie de financement privé regroupe toutes les formes de dons ou subventions provenant d'entreprises privées. Notre étude de cas fait état de dons provenant de marchands de musique ou encore d'entreprises comme Quebecor ou les Caisses Desjardins. À la différence du financement privé collectif, il faut qu'une personne ou un groupe de personnes affilié à une structure organisée soit mandaté afin d'approcher les compagnies et éventuellement de recueillir et gérer les dons.

5.2.3 Le financement privé collectif et commercial à l'école Landry

Le financement privé collectif est la catégorie la plus répandue à l'école où nous avons mené notre étude. En effet, tous les programmes et activités parascolaires ont recours à une des deux formes de financement comprises dans cette catégorie, soit la vente de produits ou l'offre de services. En ce qui a trait au financement privé commercial, il est essentiellement destiné au programme de musique, qui a mis en place une structure, la Fondation, pour gérer ce type de financement.

Bien qu'une telle structure ne soit pas une garantie de revenus, elle facilite toutefois la sollicitation de dons. Aussi, la Fondation étant reconnue comme organisme de bienfaisance, elle peut émettre des crédits d'impôts, ce qui peut inciter certaines entreprises à faire des dons. Un autre facteur pouvant inciter les entreprises à donner au département de musique est le fait que celui-ci jouit d'une notoriété. En effet, il existe depuis plus de vingt ans et a contribué à former des artistes québécois renommés. Enfin, le fait que le département forme la relève dans le domaine de la musique, il peut être intéressant pour des marchands de musique d'investir auprès de ces jeunes.

Bref, à l'école Landry, nous constatons qu'il y a inégalités dans le financement privé des divers programmes. Seul le programme de musique reçoit un financement privé commercial substantiel, alors que l'ensemble des programmes et activités parascolaires ont développé des moyens de financement privé collectifs.

5.3 Logiques d'action propres aux types de programmes

Ball et ses collègues (2004) ont identifié deux types d'écoles : celles dites « expressives » (caractérisées par l'homogénéité de leur clientèle, sélectionnée sur la base de la performance académique) et celles dites « instrumentales » (caractérisées par leur clientèle hétérogène, ces écoles visent l'atteinte des objectifs de base pour l'ensemble de ses élèves). Toujours selon ces auteurs, la dynamique interne des écoles varie selon le type d'école et elle a une incidence sur les logiques d'action des acteurs. Celles-ci s'observent à travers les pratiques et les décisions d'une école.

Il est difficile, avec la diversification des voies, de classer une école dans l'une des catégories. Nous reprenons plutôt ces catégories pour classer les programmes de l'école Landry. Ainsi, le programme de musique, le programme d'éducation internationale et le programme enrichi, qui font une sélection de leurs élèves, répondent aux caractéristiques d'une école « instrumentale ». En effet, la sélection est faite en regard de l'excellence académique. Ce faisant, la clientèle de ces programmes se caractérise par son homogénéité. Aussi, au curriculum de base s'ajoutent des cours et activités qui définissent les particularités de ces programmes. Ces ajouts engendrent des coûts supplémentaires, ce qui, comme susmentionné, incite les acteurs à recourir au financement privé.

En ce qui a trait au programme régulier, il accueille des élèves aux profils divers. Le programme dispensé est défini par le curriculum national pour lequel l'école reçoit un financement du gouvernement. Enfin, le programme Focus regroupe des élèves susceptibles au décrochage scolaire. Les élèves qui y sont inscrits présentant des difficultés scolaires, un programme personnalisé est conçu pour chacun de ces derniers. Ainsi, ces deux programmes, dont la clientèle est davantage hétérogène, répondent aux caractéristiques d'une école « expressive », ces programmes visant l'atteinte des objectifs du curriculum de base pour l'ensemble de ses élèves. Suivant la théorie de Ball et ses collègues (2004), les objectifs visés par les programmes (l'excellence académique et artistique versus l'intégration des élèves), définissent les logiques d'action des divers programmes.

Le projet Focus a été créé dans le but de contrer le décrochage scolaire, son financement est assuré par un budget spécial du MELS. Le programme régulier et le programme enrichi sont aussi subventionnés par le gouvernement, selon les règles budgétaires établies annuellement. Les élèves de ces trois programmes peuvent également participer aux activités parascolaires offertes à Landry. Ces activités ne sont pas entièrement subventionnées par le budget de fonctionnement. Rappelons que le tiers des frais des activités est assumé par ce budget, les autres deux tiers doivent être payés par l'élève, et ce dernier a le choix d'avoir recours ou non aux campagnes de financement pour l'aider à assumer les coûts. De plus, une partie des élèves du régulier suivent l'option musicale relevant du département de musique, qui est essentiellement subventionné par la Fondation.

Les frais de plusieurs activités propres au PEI, par exemple les voyages et les autres activités culturelles, sont obtenus grâce à des collectes de fonds. En effet, le budget de fonctionnement octroyé par l'État est calculé en fonction du nombre d'élèves inscrits dans l'établissement et en regard des caractéristiques spécifiques au territoire desservi par l'école ou à la clientèle de l'école. Comme le PEI se définit notamment par des activités qui ne sont pas prescrites par le curriculum national, du financement doit être trouvé afin d'assurer ce surplus d'activités qui engendre des coûts supplémentaires. C'est ce qui expliquerait pourquoi une partie importante du financement privé de l'école Landry est organisé par et pour le PEI. Mais ce financement est plus difficile à obtenir qu'en musique, ce dernier existant depuis plusieurs années durant lesquelles une structure a été mise en place pour trouver divers moyens de recueillir de l'argent.

En effet, le programme de musique se distingue par sa fondation qui assure une partie essentielle de l'organisation de son financement. C'est à partir d'une initiative d'acteurs, dans ce cas, des gens d'affaires de la communauté et de l'ancien responsable du département de musique, que la mise sur pied de cette fondation a été possible. Une fondation étant un organisme indépendant de charité, sa gestion ne relève pas de l'école mais d'un conseil d'administration autonome. Le financement qu'elle obtient est destiné uniquement aux activités du programme de musique. Comme pour le PEI, le financement de base du MELS est distribué selon les mêmes règles budgétaires que pour le programme régulier. Toutefois,

le programme de musique engendre des coûts additionnels, l'achat et l'entretien des instruments constituant une part importante de ces coûts. Les tournées en Europe, les concerts donnés à Montréal engendrent également des coûts importants pour lesquels des solutions ont dû être trouvées. La création de la Fondation a permis à ces activités de bénéficier d'un financement supplémentaire, en l'occurrence, le financement privé, collectif ou commercial.

Bref, les logiques d'action des programmes sélectifs s'articulent autour de l'offre d'activités qui définissent ces mêmes programmes. Comme l'allocation des budgets du MELS se fait en fonction du nombre d'élèves, les programmes doivent trouver des alternatives pour assurer la viabilité de leur programme, d'où le recours accru au financement privé.

5.4 La régulation du financement privé

Notre étude de cas indique que le recours au financement privé est fait essentiellement pour subventionner les activités complémentaires spécifiques à un programme ou pour les activités parascolaires. Les activités qui se rattachent au curriculum régulier, soit l'éducation de base, sont assurées par le budget de fonctionnement, c'est-à-dire celui accordé par le gouvernement. Il y a donc une continuité avec l'engagement pris par l'État à la suite du Rapport Parent, soit celui d'assumer les responsabilités liées à l'éducation en assurant de façon uniforme une éducation de base à l'ensemble des élèves du Québec. Comme nous l'expliquions au premier chapitre, cet engagement suppose que l'État finance le système d'éducation pour assurer l'offre d'activités liées au programme de formation.

Toutefois, même si l'État assure le financement de base, d'autres moyens de financement ont été développés au fil des années. Bien que ces moyens ne soient pas un fait nouveau, la régulation de ce type de financement a changé. Nous identifions deux causes à ce changement : la restructuration des instances décisionnelles en éducation et, tel qu'expliqué au point 5.1, la conjoncture caractérisée par un climat de concurrence entre les établissements scolaires, ainsi qu'entre les secteurs public et privé.

La restructuration des instances décisionnelles se traduit par la décentralisation des pouvoirs, soit une augmentation de l'autonomie des établissements scolaires. Cette autonomie accrue dans le contexte de concurrence actuel permet aux acteurs de développer diverses stratégies afin d'assurer la maximisation des effectifs de leur établissement. Ces stratégies décrites en début de chapitre nécessitent la participation d'une multitude d'acteurs pour assurer le fonctionnement d'activités complémentaires ou parascolaires. Citons en exemple les animateurs d'activités parascolaires, les entraîneurs d'équipes sportives, les professeurs de musique qui offrent des leçons privées le soir. Bien que ces personnes agissent davantage sur le terrain pour assurer le bon déroulement des activités, la décentralisation des pouvoirs a comme objectif de faire participer davantage les membres de la communauté scolaire dans les décisions touchant la vie de l'école. Ensuite, d'autres acteurs s'ajoutent, de façon plus directe, dans le processus décisionnel sur la vie scolaire, avec la formation du CE, le passage des parents d'un rôle consultatif à un rôle décisionnel étant le principal élément de changement. Les membres du personnel de l'école qui siègent sur le CE ont également acquis un plus grand pouvoir décisionnel avec la décentralisation. Enfin, l'apparition de fondations d'école ajoute d'autres acteurs -les membres du conseil d'administration- dans le processus décisionnel, en l'occurrence les décisions entourant le financement.

Cette multiplication des acteurs est causée par la décentralisation des pouvoirs qui rapproche les processus décisionnels au milieu et permet ainsi de répondre aux besoins spécifiques de ceux-ci. Les acteurs susmentionnés œuvrent dans les diverses sphères d'activités d'une école. Leur pouvoir décisionnel accru, ils peuvent dorénavant orienter les choix en matière de financement pour satisfaire les besoins qui découlent de leur activité.

Cette multiplication des acteurs dans le processus de régulation marque un point de rupture avec le mode décisionnel centralisé instauré à la suite du Rapport Parent. Toutefois, il importe de préciser que bien que les modifications de 1998 à la *LIP* aient généré comme changement majeur une décentralisation des pouvoirs, l'État demeure l'instance qui légifère en matière d'éducation. C'est justement en explorant la législation en matière de financement que nous pouvons expliquer le fait que le financement privé demeure une pratique plus ou

moins développée et ce malgré les éléments en place qui sont favorables au développement d'un tel type de financement.

En matière de financement la loi est claire : les commissions scolaires doivent adopter une politique relative aux contributions financières. La *LIP* spécifie également que toute décision ne peut aller à l'encontre de la mission de l'école. Cette obligation d'adopter une telle politique oblige une concertation des acteurs, lesquels doivent se positionner sur le type de contribution qui est conforme à la philosophie qui sous-tend la mission de l'école.

À la CSDM, une mobilisation des acteurs a mené à l'adoption d'une politique, *la politique concernant la propagande, la publicité et la sollicitation dans les unités administratives de la Commission scolaire de Montréal* (2003). Celle-ci regroupe les restrictions relatives aux commandites, à la propagande, à la publicité et à la sollicitation dans ses établissements. Cette politique empêche le personnel et les élèves d'être « soumis à toutes sortes de propagandes, de publicité, de sollicitation à des fins politiques, parapolitiques, idéologiques et commerciales. » (CSDM, 2003 : art. 1.1 et 1.2) Ainsi, les règles en place qui se veulent une garantie de préserver la neutralité de l'espace scolaire, mettent un frein au financement privé auquel peuvent recourir les écoles.

À cet effet, la *Loi de la protection du consommateur* a également une incidence sur ce type de financement, du moins en ce qui concerne les commandites que pourraient recevoir les écoles : la loi interdit d'exposer à de la publicité des enfants de 13 ans et moins. Ce faisant, une compagnie qui voudrait commanditer une activité ou un programme scolaire ne pourrait en retour afficher de la publicité dans l'école en question. Ces mesures peuvent donc avoir pour conséquence de dissuader ou freiner les compagnies, qui fonctionnent selon une logique marchande, de commanditer des activités ou programmes.

Par ailleurs, l'apparition de fondations pourrait laisser croire qu'elle permet ce type de financement ou facilite ce dernier, puisqu'une fondation est un organisme indépendant de l'école. Toutefois, une fondation ne peut outrepasser la réglementation sur l'affichage dans les établissements scolaires.

Ainsi, une concertation volontaire des acteurs dans les instances centrale et intermédiaires a abouti à une réglementation qui encadre et limite le financement privé dans les écoles du Québec.

Dans le cas de l'école Landry, cette restructuration des pouvoirs a permis la mise en place d'infrastructures, notamment la Fondation, pour gérer le financement privé. De plus, c'est à partir d'initiatives locales que le PEI, qui nécessitait un recours au financement privé, a été implanté. Il aurait été intéressant de comparer avec une école qui n'offre pas de programmes spéciaux et qui, de ce fait, dessert une clientèle plus hétérogène. Est-ce que cette dernière aurait développé le même type d'infrastructures ? Les modifications apportées à notre méthodologie ne nous permettent pas cette comparaison. Par contre, il nous apparaît pertinent de soulever la question.

5.5 Le financement privé : un facteur de distanciation entre les écoles et les milieux défavorisés

La multiplication des acteurs dans les processus de régulation nous amène à un questionnement relatif à l'implication des parents et des personnes de la communauté dans la gestion du financement privé. À cet effet, nous identifions deux types de participation dans la recherche de financement privé. D'une part, les gens du milieu et les parents peuvent participer à l'organisation et à la gestion de ce financement. La création d'une fondation illustre bien ce type participation, ou encore celle des parents dans le CE de l'école. L'autre forme d'implication se rapporte au soutien financier que peuvent offrir les parents et autres membres de la communauté aux élèves qui participent à une collecte de fonds.

Une étude menée par le Comité de la gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM) (2003) qui s'intéresse aux relations inter-institutionnelles école-famille, démontre que la participation des parents varie selon le milieu socio-économique du territoire desservi par l'école. Ainsi, la classe à laquelle appartiennent les parents agit sur le degré de participation de ces derniers, de sorte que « plus le milieu est favorisé, plus le niveau de participation des parents est élevé » (CGTSIM, 2003 : 21). En milieu défavorisé, par

exemple, divers obstacles à la participation des parents complexifie la relation école-famille. Le CGTSIM se penche sur les principaux obstacles à la participation des parents en milieu défavorisé. Ces derniers ont une maîtrise de la langue amoindrie, un niveau d'instruction moins élevé, des conditions de vie plus difficiles et un horaire de travail peu propice à la participation (CGTSIM, 2003 : 21-22). Le rapport de recherche fait également mention de l'enjeu relié à l'écart culturel entre l'école, « une institution de classe moyenne » (CGTSIM, 2003 : 22), et les parents.

Ce rapport présente ces caractéristiques des parents en milieu défavorisé comme des éléments qui constituent une barrière à leur participation. Les aspects techniques et administratifs, notamment les budgets, organigrammes, instances, et les aspects reliés au fonctionnement du conseil d'établissement, processus décisionnels, résolution de conflits et de problématiques, exigent des compétences dont ils pourraient ne pas disposer.

Dans notre recherche, il est donc essentiel de considérer le statut socio-économique des parents où se déroule l'enquête afin de vérifier en quoi cela constitue un enjeu dans le processus décisionnel entourant le financement dans un contexte où le pouvoir est décentralisé.

Certaines de nos données corroborent les résultats de ces recherches. La participation des élèves aux collectes de fonds peut être restreinte s'ils sont issus de familles défavorisées. Pour illustrer la situation, reprenons l'exemple soulevé par M. Allard qui explique que les élèves issus de familles défavorisées reçoivent peu ou pas de soutien financier de la part de leur famille lorsqu'il participe à des collectes de fonds.

Aussi, suivant la théorie sur les processus de sélection, notamment celle développée par Bourdieu et Passeron dans *Les Héritiers* (1964), la clientèle des programmes où les élèves sont sélectionnés est généralement issue de milieux plus favorisés, du moins sur le plan culturel. Bien que la sélection des élèves se fasse en regard de la performance académique, plusieurs théoriciens outre Bourdieu et Passeron (1970), notamment Baudelot et Establet (1975) et Bowles et Gintis (1976), ont démontré que les élèves qui réussissent proviennent de

familles plus favorisées culturellement. Ce faisant, la diversification des voies entraîne une concentration d'élèves plus favorisés dans les programmes particuliers (sauf dans les filières pour les élèves en difficulté). Conséquemment, le programme régulier accueille les autres élèves aux profils divers et d'origines socio-économiques et culturelles différentes. La mobilisation des acteurs, élèves et parents est, selon le CGTSIM, plus facile dans les écoles de milieux favorisés; nous transférons ce constat à une école comme Landry, ce qui nous amène à penser que la mobilisation des acteurs dans les programmes particuliers est également plus facile. Les élèves de ces programmes qui organisent et participent aux collectes de fonds recevront un soutien familial. Les parents de ces derniers qui participent à la vie de l'école seront plus outillés, ce qui leur permettra d'apporter une aide substantielle. Ceci devient encore plus vrai lorsqu'une école décide de créer une fondation, la gestion d'une telle organisation requiert des habiletés que des parents occupant des professions sont plus susceptibles d'avoir, comme dans le cas de l'école Landry. Par contre, si nous prenons l'exemple qui nous a été cité par l'ancien commissaire lors de l'entrevue, toutes les fondations n'ont pas le même succès. L'échec vécu dans une école primaire en milieu défavorisé est-il attribuable au manque d'expertise des parents ou aux limitations financières de la communauté que dessert cette école, les parents n'ayant pas plus d'argent à investir dans les collectes de fonds organisées par cette fondation ? Il importe donc de rappeler que la création d'une fondation ne garantit pas l'arrivée de sommes substantielles.

Bref, dans une école comme Landry, certains programmes, ceux dits « instrumentaux », parviendront plus aisément, grâce à la composition de leur clientèle, à amasser des fonds pour leurs activités spécifiques que pour les activités offertes à l'ensemble de la clientèle de cette école.

5.6 Le financement privé, une pratique peu développée

Le contexte actuel serait donc favorable au recours au financement privé. En effet, le climat de concurrence entre les établissements encourage les acteurs locaux à développer des stratégies pour augmenter leurs effectifs, stratégies qui engendrent des coûts supplémentaires. Malgré ces nouveaux besoins financiers, le financement privé demeure assez bas, lorsqu'on

regarde les dépenses totales de l'école Landry. Aussi les motifs de refus de participer à notre recherche, telle que la remise en cause de la pertinence de notre étude, laissent entendre que le recours à ce type de financement est une pratique peu courante. Or, si le contexte suggère une disposition et des incitatifs à recourir à ce type de financement, d'autres éléments ont dû être considérés afin de comprendre ce qui freine celui-ci. En effet, les règles adoptées par les diverses instances décisionnelles impliquées dans le processus de régulation du financement privé ont comme effet d'en freiner le recours.

CONCLUSION

Le but initial de cette recherche était d'évaluer s'il y a transformation des logiques sociales qui définissent les formes de régulation du système éducatif, particulièrement celles qui encadrent son financement. En effet, divers événements, notamment un rapprochement entre des entreprises et des écoles, et les coupures en éducation, ont laissé craindre une privatisation du système d'éducation québécois. Le système scolaire québécois a également subi d'importantes transformations avec les modifications de 1998 apportées à la *Loi sur l'instruction publique*, particulièrement la décentralisation des pouvoirs vers les établissements. Ces transformations et les événements susmentionnés sont survenus au moment où d'autres changements qui affectent le monde de l'éducation se manifestent : la baisse des effectifs scolaires et la compétitivité croissante entre les écoles. Nous voulions donc apprécier la portée de ces changements sur l'encadrement du financement de l'école publique.

Afin de construire la problématique qui a conduit à ce mémoire, nous avons dans un premier temps exploré l'étude de Maroy (2001-2004) portant sur les processus de régulation en éducation. Rappelons que la régulation selon Maroy et Doray (2003) est un « processus de production des jeux et surtout des règles qui sont actifs dans la résolution des problèmes de coordination que rencontrent des acteurs individuels et collectifs dans une action sociale particulière ; elle peut être alors interprétée comme le croisement de plusieurs modalités ou formes de coordination. » (Doray et Maroy, 2003 : 10) Dans son étude, Maroy relève deux formes de régulation : la régulation politique et la régulation économique. La première se rapporte à l'encadrement qu'assurent les diverses instances décisionnelles : centrale, intermédiaire et locale, soit l'État, les commissions scolaires ainsi que le Comité de la gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal et finalement les établissements scolaires. La seconde se rapporte au marché de l'éducation qui est défini en grande partie par l'évolution démographique. En outre, afin de saisir le mécanisme qu'est la régulation, d'autres éléments qui définissent la conjoncture ont dû être considérés : les coupures en éducation, la question

de la concurrence entre les écoles et les logiques d'action des écoles ou programmes spécialisés.

La méthode utilisée pour rendre compte de la façon de réguler en matière de financement a été l'étude d'archives combinées avec une étude de cas. La première étape d'opérationnalisation a été d'étudier la documentation portant sur l'encadrement institutionnel du financement du système éducatif. Ainsi, nous avons étudié les règles établies aux diverses instances décisionnelles, les modalités de répartition du budget aux commissions scolaires, puis aux établissements. Nous avons également étudié la réglementation qui balise les autres revenus que reçoivent les écoles, c'est-à-dire le budget complémentaire. La deuxième étape d'opérationnalisation a été l'étude terrain réalisée à l'école Landry. Cette étape nous a permis de recueillir des données pour rendre compte de la façon dont se traduit le financement privé dans une école secondaire publique.

La première conclusion que nous tirons de cette recherche, nous est apparue très tôt dans le processus de cueillette de données. En effet, les difficultés rencontrées dans la réalisation de notre terrain ont conduit au constat suivant : le financement privé demeure une pratique peu développée dans les écoles secondaires publiques au Québec. En effet, les motifs de refus de participer à notre recherche laissaient entendre que ce type de financement est peu présent dans les établissements que nous avons sollicités. À l'école Landry où nous avons fait notre étude, nous avons observé un financement privé qui s'apparente aux traditionnelles ventes de chocolat, sauf pour le financement du département de musique sur lequel nous reviendrons ultérieurement.

Malgré ce premier constat, notre cueillette de données nous a permis d'apprécier les nouvelles règles du jeu en matière d'encadrement institutionnel. À cet effet, nous constatons que la décentralisation des pouvoirs est relative puisque l'État demeure l'instance qui dicte les grandes orientations en matière de financement. Les commissions scolaires ont été dans l'obligation d'adopter une politique sur le financement privé. Dans le cas de la CSDM, cette politique freine ce type de financement. Par ailleurs, la *Loi sur la protection du consommateur*, qui interdit d'exposer à la publicité des enfants de 13 ans et moins, limite les

possibilités de trouver un tel financement. Cette mobilisation des acteurs serait la principale explication à notre première conclusion : le financement privé n'a pas connu de croissance significative puisqu'il y a eu une concertation volontaire des acteurs pour en limiter la pratique.

Bien que le financement privé n'ait pas connu une croissance considérable, nous avons tout de même identifié des causes qui incitent à recourir à des moyens alternatifs pour trouver des fonds. Les données recueillies à l'école Landry nous ont permis de faire le portrait d'une école qui a recours à de tels moyens de financement. Diverses raisons expliquent l'adoption de ces moyens.

L'école Landry est un établissement qui joue le jeu de la concurrence : elle a développé des stratégies pour s'attirer une clientèle, la diversification des voies étant la principale. En effet, l'école Landry dispense en plus du programme régulier, un programme de musique, un programme d'éducation internationale, un programme enrichi et le programme Focus. De plus, l'école offre une panoplie d'activités parascolaires qui contribuent à sa réputation. L'école fait connaître ses programmes et leurs réalisations en développant diverses formes de publicité, soit par la publicité de type traditionnel (par exemple dans les journaux) ou encore par ses concerts, la vente de ses albums, la participation à des concours musicaux et l'organisation de « portes-ouvertes ». Soulignons toutefois qu'il ne faut pas sous-estimer l'engagement des acteurs qui ont participé au développement de tels programmes. Ils n'avaient pas nécessairement pour objectif d'entrer dans le jeu de la concurrence. En effet, les activités offertes sont très intéressantes d'un point de vue pédagogique. Une volonté de diversifier les expériences éducatives des jeunes fait également partie des objectifs visés par les acteurs du milieu. Ainsi, ce mémoire n'explore qu'une facette de la diversification des voies, celle qui s'inscrit dans le jeu de la concurrence.

Les résultats démontrent que ces stratégies engendrent des coûts pour lesquels les acteurs doivent trouver des solutions. Ainsi, le financement privé existe surtout pour couvrir les frais qui découlent du jeu de la concurrence, que nous identifions comme étant de nouveaux besoins financiers des établissements scolaires.

Aussi, à l'intérieur d'un même établissement qui dispense divers programmes, le financement privé n'est pas nécessairement réparti de façon égale. La nature, la réputation, la composition de la clientèle de chaque programme et les logiques d'action propres à ces derniers seraient des facteurs qui favorisent ou non le recours au financement privé. La nature et la réputation d'un programme peuvent être des incitatifs pour les marchands à faire des dons. La composition de la clientèle selon ses origines socio-économiques et selon si elle est plutôt hétérogène ou homogène peut également avoir une incidence sur l'organisation du financement. Enfin, les logiques d'action des programmes qui se définissent par le type de clientèle et par l'objectif visé (la performance académique versus l'intégration des élèves et l'atteinte des objectifs de base pour l'ensemble de ceux-ci), ont une incidence sur le financement. Des programmes sélectifs ont des besoins financiers qui découlent des activités qui font leur particularité. Comme ils reçoivent le même financement qu'un programme régulier, d'autres moyens doivent être envisagés pour soutenir ces activités.

Nous avons défini deux catégories de financement privé : le financement privé collectif et le financement privé commercial. La première catégorie regroupe les méthodes les plus anciennes et les plus répandues à l'école où nous avons réalisé notre étude. En effet, tous les programmes et activités parascolaires vendent des produits ou offre des services afin de subventionner les activités qui font leur particularité ou qui les définissent. La deuxième catégorie est présente uniquement dans le programme de musique. Ce dernier reçoit un financement substantiel de marchands de musique ou autres entreprises privées. Une structure organisée a été mise en place afin de solliciter de telles subventions et d'en gérer les revenus. Bien que la Fondation de ce département facilite ce type de financement, nous ne pouvons affirmer que toute fondation d'école soit aussi lucrative. Toutefois, cela illustre que la répartition du financement privé n'est pas égale d'un programme à l'autre.

En somme, au Québec, il n'y a pas une grande privatisation ou accroissement de la privatisation du système d'éducation puisqu'il y a eu une concertation volontaire des acteurs pour limiter cette pratique, du moins dans les écoles secondaires. Le financement privé existant sert principalement à répondre aux besoins spécifiques des activités extracurriculaires propres à des programmes ou activités particuliers. Il s'agit en fait des

nouveaux besoins financiers des écoles engendrés par le contexte actuel qui se définit autour d'un climat de concurrence entre les établissements scolaires. Cependant, dans l'éventualité où la régulation d'ordre politique assouplirait les règles institutionnelles qui balisent le financement privé commercial, nous nous questionnons sur l'égalité des chances entre les établissements, voire entre les programmes dispensés par une même école, d'en obtenir. Un département comme celui de musique à l'école Landry a mis en place une structure pour solliciter et gérer ce type de financement. Est-ce que tous les programmes ou établissements auront les ressources pour faire de même ? Les programmes qui font une sélection de leurs élèves auront-ils un avantage, dû à la composition de leur clientèle, pour organiser la recherche d'un tel financement ? Des programmes particuliers seront-ils favorisés parce que plus attrayants ? Nous ne pouvons répondre que par des suppositions. Toutefois, une structure est bien en place dans certaines écoles pour solliciter et accueillir un financement privé commercial et les nouveaux besoins financiers des écoles se font sentir. Or, ce qui limite ce financement se rapporte aux règles institutionnelles en vigueur.

ANNEXE I

CANEVAS D'ENTRETIEN

AUPRÈS DE LA DIRECTION DE L'ÉCOLE LANDRY

Entretien auprès la direction de l'école Landry

Thème	Questions	Sous-questions
Décrivez-moi la clientèle de cette école.	Depuis quand existe l'école ?	
	Depuis quand êtes-vous à la direction de cet établissement ?	
	Quel territoire dessert cette école ?	Y a-t-il eu des changements aux limites de ce territoire au fil des ans ? Quel impact cela a-t-il eu sur les effectifs ?
	Y a-t-il des élèves qui proviennent d'autres territoires ? (libre choix)	Dans quelle proportion ?
	Quel est l'indice de défavorisation de cet établissement ?	
	Depuis 1980, est-ce que cet indice a fluctué ?	Quel impact cela a-t-il sur vos budgets ?
	Est-ce que l'école sert des clientèles particulières ?	Lesquelles ?
		Depuis quand ?
		Depuis 1980, ce sont les mêmes clientèles qui sont servies ?
		Quels ont été les changements vécus par rapport à ces services ? Pour quelles raisons y a-t-il eu des changements ? Quelles ont été les répercussions de ces changements (par exemple sur les budgets) ?
Plan triennal	Est-ce que l'école est touchée par le plan triennal de la CSDM ? (Y a-t-il une possibilité de fermeture ?)	Si oui, quelles sont les raisons évoquées ? Est-ce que des mesures ont été entreprises pour empêcher cette fermeture ? Est-ce que des coûts sont reliés à ces mesures ? Avec quel argent assumez-vous ces coûts ?
	Est-ce que cet établissement a déjà été confronté à une possibilité de fermeture ?	Si oui, quelles ont été les raisons évoquées ? Est-ce que des mesures ont été entreprises pour empêcher cette fermeture ? Est-ce que des coûts ont été reliés à ces mesures ? Avec quel argent avez-vous assumé ces coûts ?
Projets spéciaux	Est-ce que l'école a des projets spéciaux ?	Lesquels ?
		Depuis quand ?
		Qu'est-ce qui permet de les maintenir ?
	L'établissement a connu d'autres projets spéciaux ?	Lesquels ? Durant quelle période ?

		Pourquoi n'existent-ils plus ?
On dit qu'il existe un climat de concurrence entre les écoles...	Ressentez-vous cette compétitivité entre les établissements ?	Comment cette situation se concrétise-t-elle ?
	Est-ce que des mesures sont prises pour maintenir ou augmenter un degré d'attractivité de votre établissement (pour attirer les élèves)?	Est-ce que des coûts y sont reliés ? Si oui, d'où provient l'argent ?
Budgets de l'école	Quels sont les modes de financement mis de l'avant par l'école (collectes de fonds, dons...)?	Décrivez-moi ces moyens.
		Depuis quand existent ces moyens ?
	D'autres moyens ont-ils existé ?	Est-ce que certains moyens sont plus controversés ? Lesquels ? Pourquoi ?
		Quels sont-ils ? Vous pouvez les décrire ?
		Durant quelle période ?
		Est-ce que certains d'entre eux étaient plus controversés ?
		Pourquoi ne plus avoir recours à ces moyens ?
	L'argent recueilli par ces modes de financement est, ou était, utilisé à quelles fins ?	Par exemple, les projets spéciaux (s'ils existent) sont-ils soutenus par cet argent ?
	Est-ce que les coupures en éducation se sont fait sentir et se font toujours sentir dans l'école ?	Comment cette situation se traduit-elle concrètement ?
		Tentez-vous de maintenir les services tels quels ?
		Comment faites-vous pour pallier à ces coupures ?
(S'il s'agit d'une école qui connaît une baisse d'effectifs)	Comment la baisse des effectifs affecte-elle votre budget ?	
	Avez-vous entrepris des moyens pour tenter de maintenir ou augmenter vos effectifs ?	Est-ce que ces moyens engendrent de nouveaux coûts ? Si oui, où allez-vous chercher l'argent ?
Conseil d'établissement	Qu'est-ce que la création des conseils d'établissement a changé dans la gestion des budgets ?	Auparavant, c'était comment ?
	Qu'est-ce que la création des conseils d'établissement a changé dans la gestion des modes de financement ?	Auparavant, c'était comment ?
Ajouteriez-vous autre chose pour décrire cette école ? A-t-elle des particularités qui n'ont pas été mentionnées ?		

ANNEXE II

CANEVAS D'ENTRETIEN

AUPRÈS DE LA DIRECTION ADJOINTE DE L'ÉCOLE LANDRY

Entretien auprès de l'adjointe administrative de l'école Landry

Thème	Questions	Sous-questions
Décrivez-moi la clientèle de cette école.	Depuis quand existe l'école ?	
	Depuis quand travaillez-vous dans cet établissement ?	
	Quel territoire dessert cette école ?	Y a-t-il eu des changements aux limites de ce territoire au fil des ans ? Quel impact cela a-t-il eu sur les effectifs ?
	Y a-t-il des élèves qui proviennent d'autres territoires ? (libre choix)	Dans quelle proportion ?
	Quel est l'indice de défavorisation de cet établissement ?	
	Depuis 1986, est-ce que cet indice a fluctué ?	Quel impact cela a-t-il sur vos budgets ?
	Est-ce que l'école sert des clientèles particulières ?	Lesquelles ?
		Depuis quand ?
		Depuis 1986, ce sont les mêmes clientèles qui sont servies ?
		Quels ont été les changements vécus par rapport à ces services ? Pour quelles raisons y a-t-il eu des changements ? Quelles ont été les répercussions de ces changements (par exemple sur les budgets) ?
		Est-ce que l'intégration en classe régulière des élèves en difficulté risque de faire baisser les effectifs de ces classes ? Donc de l'école ?
Plan triennal	Est-ce que l'école est touchée par le plan triennal de la CSDM ? (Y a-t-il une possibilité de fermeture ?)	Si oui, quelles sont les raisons évoquées ? Est-ce que des mesures ont été entreprises pour empêcher cette fermeture ? Est-ce que des coûts sont reliés à ces mesures ? Avec quel argent assumez-vous ces coûts ?
	Est-ce que cet établissement a déjà été confronté à une possibilité de fermeture ?	Si oui, quelles ont été les raisons évoquées ? Est-ce que des mesures ont été entreprises pour empêcher cette fermeture ? Est-ce que des coûts ont été reliés à ces mesures ? Avec quel argent avez-vous assumé ces coûts ?

Projets spéciaux	L'école a des projets spéciaux : musique, programme international, enrichi... est-ce que j'en oublie ?	Lesquels ?
		Depuis quand ?
		Qu'est-ce qui permet de les maintenir ?
	L'établissement a connu d'autres projets spéciaux ?	Lesquels ?
		Durant quelle période ?
On dit qu'il existe un climat de concurrence entre les écoles...	Ressentez-vous cette compétitivité entre les établissements ?	Pourquoi n'existent-ils plus ?
		Comment cette situation se concrétise-t-elle ?
	Est-ce que des mesures sont prises pour maintenir ou augmenter un degré d'attractivité de votre établissement (pour attirer les élèves) ?	Est-ce que des coûts y sont reliés ? Si oui, d'où provient l'argent ?
	Y a-t-il des élèves qui sont ici en libre choix ?	Si oui, dans quelle proportion ? Qu'est-ce qui les attirent dans cette école ?
Budgets de l'école	Quels sont les modes de financement mis de l'avant par l'école (collectes de fonds, dons...) ?	Décrivez-moi ces moyens.
		Depuis quand existent ces moyens ?
		Est-ce que certains moyens sont plus controversés ? Lesquels ? Pourquoi ?
	D'autres moyens ont existé ?	Quels sont-ils ? Vous pouvez les décrire ?
		Durant quelle période ?
		Est-ce que certains d'entre eux étaient plus controversés ?
		Pourquoi ne plus avoir recours à ces moyens ?
	L'argent recueilli par ces modes de financement est, ou était, utilisé à quelles fins ?	Par exemple, les projets spéciaux (s'ils existent) sont-ils soutenus par cet argent ?
	Est-ce que les coupures en éducation se sont fait sentir et se font toujours sentir dans l'école ?	Comment cette situation se traduit-elle concrètement ?
		Tentez-vous de maintenir les services tels quels ?
		Comment faites-vous pour palier à ces coupures ?
(S'il s'agit d'une école qui connaît une baisse d'effectifs)	Comment la baisse des effectifs affecte-t-elle votre budget ?	
	Avez-vous entrepris des moyens pour tenter de maintenir ou augmenter vos effectifs ?	Est-ce que ces moyens engendrent de nouveaux coûts ? Si oui, où allez-vous chercher l'argent ?
Conseil d'établissement	Qu'est-ce que la création des conseils d'établissement a changé dans la gestion des budgets ?	Auparavant, c'était comment ?

	Qu'est-ce que la création des conseils d'établissement a changé dans la gestion des modes de financement ?	Auparavant, c'était comment ?
Fondation	L'argent recueilli par la fondation est destiné au programme de musique. Comment cette situation est-elle vécue dans l'ensemble de l'école?	Un désir d'avoir accès à une partie de cet argent se fait-il sentir dans le reste de l'école?
Autre...	Quel est le montant déboursé par les parents?	Ce montant varie-t-il d'un programme à l'autre?
Ajouteriez-vous autre chose pour décrire cette école ? A-t-elle des particularités qui n'ont pas été mentionnées ?		

ANNEXE III

CANEVAS D'ENTRETIEN

AUPRÈS D'UNE ANCIENNE DIRECTION DE L'ÉCOLE LANDRY

Entretien auprès d'une ancienne direction de l'école Landry

Thèmes	Questions	Sous-questions
Général	Vous avez été à la direction de cet établissement de quelle année à quelle année ?	
Clientèles	Quel territoire desservait cette école à l'époque où vous y travailliez ?	Savez-vous si les limites de ce territoire ont changé depuis 1980 ? Si oui, quel impact cela a-t-il eu sur les effectifs ?
	Y a-t-il des élèves qui provenaient d'autres territoires ? (libre choix)	Dans quelle proportion ?
	Quel était l'indice de défavorisation de cet établissement ?	
	Depuis 1980, est-ce que cet indice a fluctué ? (demander documentation)	Quel impact cela a-t-il sur vos budgets ?
	Est-ce que l'école servait des clientèles particulières ?	Lesquelles ?
		Depuis quand ?
		Depuis 1980, ce sont les mêmes clientèles qui étaient servies ?
		Quels ont été les changements vécus par rapport à ces services ? Pour quelles raisons y a-t-il eu des changements ? Quelles ont été les répercussions de ces changements (par exemple sur les budgets) ?
Fermeture d'écoles	Est-ce que cet établissement a déjà été confronté à une possibilité de fermeture ?	Quand ?
		Pour quelles raisons ?
Projets spéciaux	Est-ce que l'école avait des projets spéciaux au moment où vous y travailliez ?	Est-ce que des mesures ont été entreprises pour empêcher cette fermeture ? Est-ce que des coûts ont été reliés à ces mesures ? Avec quel argent avez-vous assumé ces coûts ?
		Lesquels ?
		Durant quelle période ?
		Qu'est-ce qui permettait de les maintenir ? (Comment financiez-vous ces projets ?)
		S'ils ont arrêté d'exister, pourquoi ?

On dit qu'il existe un climat de concurrence entre les écoles...	Ressentiez-vous cette compétitivité entre les établissements ?	Comment cette situation se concrétisait-elle ?
	Est-ce que des mesures ont été prises pour maintenir ou augmenter un degré d'attractivité de votre établissement (pour attirer les élèves) ?	Est-ce que des coûts y étaient reliés ? Si oui, d'où provenait l'argent ?
Budgets de l'école	Quels étaient les modes de financement mis de l'avant par l'école (collectes de fonds, dons...) ?	Vous pouvez les décrire ?
		Savez-vous quand on a commencé à avoir recours à ces moyens ?
		Qui décidait à l'intérieur de l'école des modes de financement ?
		Quelles étaient les règles en matière de financement ?
	D'autres moyens ont-ils existé ?	Est-ce que certains modes étaient plus controversés ? Lesquels ? Pourquoi ?
		Quels sont-ils ?
		Durant quelle période ?
	L'argent recueilli par ces modes de financement était utilisé à quelles fins ?	Pourquoi ne plus avoir recours à ces moyens ?
		Par exemple, les projets spéciaux (s'ils existaient) étaient-ils soutenus par cet argent ?
	Lorsque vous étiez à la direction de cet établissement, avez-vous vécu des coupures en éducation ?	Comment cette situation se traduisait-elle concrètement ?
		Tentiez-vous de maintenir les services tels qu'ils étaient ?
	Avez-vous connu une baisse d'effectif ?	Que faisiez-vous pour palier à ces coupures ?
Processus décisionnel	Comment les décisions étaient-elles prises avant la création des conseils d'établissement ? Par exemple pour les budgets ? Pour les collectes de fonds ?	Comment cette baisse affectait-elle votre budget ?
	Avez-vous entrepris des moyens pour tenter de maintenir ou augmenter vos effectifs ?	Est-ce que ces moyens ont engendré de nouveaux coûts ?
Ajouteriez-vous autre chose pour décrire cette école ? A-t-elle des particularités qui n'ont pas été mentionnées ?		

BIBLIOGRAPHIE

Agence du revenu du Canada (www.arc.gc.ca).

ALLARD, Marie. 2004. « Buvez Coca-Cola et financez l'école », *La Presse* (Montréal), 12 janvier.

ALLARD, Marie. 2004. « Fermeture d'écoles. La grogne fait reculer la CSDM », *La Presse* (Montréal), 12 novembre.

BAILLARGEON, Stéphane. 2007. « La course folle à l'école », *Le Devoir* (Montréal), 20 octobre.

BALL, Stephen et Christian Maroy. 2004. School's Logic of Action : A Comparison of 15 Cases Studies, Regulnetwork, « Deliverable 11 », Institute of Education University of London, et Université catholique de Louvain, 47 pages.

BARROSO, João et Bajomi Ivan. 2002. *Systèmes éducatifs, modes de régulation et d'évaluation scolaire et politiques de lutte contre les inégalités en Angleterre, Belgique, France, Hongrie et au Portugal : synthèse des études de cas nationales*, Regulnetwork, « Deliverable 3 », 73 pages.

BAUDELOT, Christian et Roger Establet. 1975. *L'école primaire divise*, Paris, Éditions F. Maspero, 119 pages.

BERTHELOT, Jocelyn (CSQ). 2002. « Mondialisation et éducation : de grands défis pour un monde nouveau », Conférence prononcée au Congrès du Syndicat de l'enseignement de la région des Moulins, 18 avril, 9 pages.

BERTHELOT, Jocelyn. 2002. « Le hit-parade des écoles secondaires : le palmarès des bons élèves », *Le Devoir* (Montréal), 26 octobre.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1964. *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, coll. « Le sens commun », Les Éditions de Minuit, Paris, 189 pages.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, coll. « Le sens commun », Les Éditions de Minuit, Paris, 279 pages.

BOURDIEU, Pierre et Hans Haacke. 1994. *Libre-échange*, Éditions du Seuil/ les presses du réel, Paris, 147 pages.

BOURDIEU, Pierre. 1998. *Contre-feux : propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale*, Éditions Raisons d'agir, Paris, 125 pages.

BOUTIN, Gérald et Louise Julien. 2000. *L'obsession des compétences*,   ditions nouvelles, Montréal, 107 pages.

BOWLES, Samuel et Herbert Gintis. 1976. *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, Harper Colophon Books, New York, 340 pages.

BROUILLETTE, Véronique (CSQ). 2003. *L'AGCS et les services publics*, présentation au RQIC, septembre, 10 pages.

BRUNELLE, Dorval. 2005. *Main basse sur l'  tat, Les partenariats public-privé au Québec et en Amérique du Nord*, Fides, 274 pages.

CAREIL, Yves. 2002. *  cole libérale,   cole inégale*,   ditions Nouveaux regards et Syllepse, 121 pages.

CARNOY, Martin. 1999. *Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir*, UNESCO, Paris, 106 pages.

CAUCHY, Clairandr  e. 2007. « La saison des choix : au privé par peur du public », *Le Devoir* (Montréal), 20 octobre.

CAUCHY, Clairandr  e. 2007. « Montréal - Un élève du secondaire sur trois va au privé », *Le Devoir* (Montréal), 20 octobre.

CHOUINARD, Marie-Andrée. 2004. « La CSDM lance une consultation sur la fermeture d'écoles », *Le Devoir* (Montréal), 22 septembre.

CHOUINARD, Marie-Andrée. 2004. « Toujours plus d'argent à l'  cole privée. Les subventions de l'état suivent la forte hausse de la fréquentation », *Le Devoir* (Montréal), 7 décembre.

COMITÉ DE LA GESTION DE LA TAXE SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL. 2003. *Regard de parents de milieux défavorisés sur les conseils d'établissement : rapport de recherche*, CGTSIM, 62 pages.

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT. 1963. Rapport, tome I, Imprimerie Pierre Des Marais, Québec, 121 pages.

COMMISSION SCOLAIRE DE MONTREAL, sites des écoles secondaires (www.csdm.qc.ca).

COMMISSION SCOLAIRE DE MONTREAL. 1998. *Politique concernant la propagande, la publicité et la sollicitation dans les unités administratives de la Commission scolaire de Montréal*, 3 pages.

COMMISSION SCOLAIRE DE MONTREAL. 2000. *Politique d'admission de la Commission scolaire de Montréal*, 13 pages.

COMMISSION SCOLAIRE DE MONTREAL. 2006. *Politique relative aux contributions financières des parents ou usagers*, 7 pages.

CORBO, Claude. 2002. *L'éducation pour tous : une anthologie du Rapport Parent*, PUM, Montréal, 432 pages.

DARMON, Muriel. 2005. *Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain*, Genèses, no. 58, mars, p. 98 à 112.

DELVAUX, Bernard et Agnès Van Zanten. 2004. *Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne*, Regulnetwork, « Deliverable 7 », mars, 100 pages.

DEMAILLY, Lise, Nicole Gadrey, Philippe Deubel et Juliette Verdière. 1998. *Évaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats*, L'Harmattan, Paris, 303 pages.

DEMAILLY, Lise et Christian Maroy. 2004. *Convergences et divergences dans les régulations intermédiaires des systèmes scolaires européens*, Regulnetwork, « Deliverable 9 », février, 51 pages.

DORAY, Pierre et Christian Maroy. 2003. *Les relations entre économie et éducation : vers de nouvelles régulations ?*, L'Harmattan, Paris, 304 pages.

DROUIN, Simon. 1999. « La guerre des bulles à l'école », *La Presse* (Montréal), 6 août.

ETZIONI, Amitai. 1971. *Les organisations modernes*, Gemblout : J. Duculot, Paris, 221 pages.

Fédération des comités de parents. 2004. *Le conseil d'établissement au centre de l'école*, Bibliothèque nationale du Québec, 20 pages.

Fédération des commissions scolaires du Québec et l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec à la Commission des finances publiques. 2004. « Commentaire concernant le projet de loi 61 créant l'Agence des partenariats public-privé », septembre.

Fédération des syndicats de l'enseignement. 2001. *Nouvelles coupures en éducation ? Le gouvernement tient-il vraiment à la réforme?*, communiqué émis le 23 janvier.

GAULIN, Robert. 2002. *Financement scolaire et budgets des commissions scolaires et des écoles : quelques éléments d'une stratégie syndicale*, FSE et CEQ, Montréal, 18 pages.

GILL, Louis. 2002. *Le néolibéralisme*, Chaire d'études socio-économiques de l'UQAM, 84 pages.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC (ministère de l'Éducation). 1999. *Publicité et contributions financières à l'école*, septembre, 22 pages.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC (ministère de l'Éducation). 2001. *Le financement de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire public québécois. Commissions scolaires, Année 2001-2002*, Bibliothèque nationale du Québec, 15 pages.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC (ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport). 2005. *Prévision de l'effectif scolaire : éducation préscolaire, primaire et secondaire*, mars.
http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/prev_prim_sec/index_prev_fg.htm.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC (ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport). *Loi sur l'instruction publique*, Publications du Québec.
http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html).

HACHE, Denis. 2001. « La commercialisation de l'éducation publique : Un cheval de Troie menaçant ? », *Éducation et francophonie*, volume XXIX, no. 2, automne.

HALLAK, Jacques. 1998. *Éducation et globalisation*, Paris, Unesco, Institut international de planification de l'éducation, 27 pages.

HIRTT, Nico, « OMC : L'éducation deviendra-t-elle une marchandise ? », http://www.unesco.org/courier/2000_02/fr/apprend/txt1.htm.

LARSON, Kurt et Stéphan Lancrin-Vincent. 2003. « Le commerce de l'éducation : un nouvel enjeu international ? », *L'Observateur OCDE*.

LAVAL, Christian et Louis Weber. 2002. *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Paris, Éditions Nouveaux Regards, 143 pages.

LAVAL, Christian. 2003. *L'école n'est pas une entreprise : le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, La découverte, Paris, 335 pages.

MAROY, Christian. 2004. *Regulation and Inequalities in European Education Systems : Final Report*, Regulnetwork, 30 novembre, 152 pages.

OUMET, Michèle. 1991. « De la publicité pour Coke et Clearasil en classe », *La Presse* (Montréal), 13 octobre.

PROULX, Marie-Hélène. 2005. « À vendre : L'école est-elle au service des entreprises ? », *Jobboom* (Montréal), 15 octobre au 15 novembre.

QUIVY, Raymond et Luc Van Campenhoudt. 1995. *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris, 287 pages.

Radio-Canada, (www.radio-canada.ca/radio/desautels).

REYNAUD, Jean-Daniel. 1989. *Les règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale*, A. Colin, Paris, 306 pages.

TARDIF, Jean-Claude. 2000. « Le financement de l'éducation, une question politique », *Option CSQ*, n° 20.

WEBER, Louis. 2003. OMC, *AGCS : Vers la privatisation de la société?*, Paris, Éditions Nouveaux Regards, 159 pages.

YIN, Robert K. 2003. *Case Study Research : Design and Methods*, Sage Publications, London, 181 pages.